

BÖLCSESZDOKTORI DISSZERTÁCIÓ

TÖREKVÉSEK A RETARDÁLT GYERMEKEK FELZÁRKÓZTATÁSÁRA
AZ ISKOLÁSKORT MEGELŐZŐEN ÉS
AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

KÉSZITETTE:

JAZIMICZKYNÉ. TANÁCS ERZSÉBET

SZEGED

1982.

VÁZLAT

BEVEZETÉS

- I. A KOMPENZATIV NEVELÉS FOGALMA ÉS FELADATAI
- II. AZ ISKOLA KOMPENZATIV RENDSZERRÉ VÁLÁSÁNAK KORLÁTAI ÉS LEHETŐSÉGEI
 1. Hátrányos helyzetű tanulók az iskolában
 2. Az iskola szerepe a társadalmi különbségek felfele történő nivellálásában
 3. Az iskolának a társadalmi mobilitásban betöltött szerepe
- III. AZ ISKOLAÉRETTSÉG PROBLÉMÁJA
 1. Az iskolaérettlenség fogalma
 2. Kiket tekintünk iskolaéretteknek?
 - biológiai érettség
 - pszichikus alkalmasság
 3. Iskolaérettségi vizsgálatok
- IV. A RETARDÁLT GYERMEKEK BEISKOLÁZÁS ELŐTTI FELZÁRKÓZTATÁSÁRA INDULT KÜLFÖLDI TÖREKVÉSEK
 1. Az egyes tőkés országokban bevezett fejlesztő programok
 2. Iskolaelőkészítés a szocialista országokban

V. A KOMPENZÁLÁS ESZMÉJE ÉS MEGVALÓSULÁSA A HAZAI OK-
TATÁSI RENDSZERBEN

A/ Az iskoláskort megelőző programok

1. Óvodai felzárkóztató próbálkozások
 - kompenzáló iskolaelőkészítés általánosan retardált óvodásoknak
 - mikrocsoportos óvodai foglalkozások egyes részterületek fejlesztésére
2. Óvodapótló iskolaelőkészítés

B/ Iskolában történő kompenzálás

1. Előkísérlet
2. Fővárosi kísérleti korrekciós osztályok
3. Kísérleti kimélő rendszerű osztályok

VI. KÖVETKEZTETÉSEK

VII. FELHASZNÁLT IRODALOM

BEVEZETŐ

Szocialista hazánk oktatási rendszerének fejlődésében az 1970-es évektől új szakasz kezdődött. Korábban fel sem tételezett problémák kerültek napirendre. Addig ugyanis az ellenforradalmi rendszer elmaradott iskolájának felszámolása volt a legfontosabb feladat. A régi, korszerűtlen iskolarendszer helyébe új, a társadalmi átalakulás követelményeinek megfelelő egységes iskolarendszert kellett kialakítani. Meg kellett szüntetni a volt uralkodó osztály oktatási és művelődési monopóliumát, biztosítani kellett a munkások és parasztok és ezek gyermekeinek tömeges méretű iskoláztatását.

Már abban az időben tudatosodott, hogy a művelődéshez való jog biztosítása korántsem jelenti a művelődés lehetőségének gyakorlati megvalósulását. Ezért igen határozott lépések történtek az iskolák szociális összetételének megváltoztatására. 1948-ban egyéves, majd később kétévesse meghosszabbított, ún. szakérettségis tanfolyamokat szerveztek országszerte az egyetemi szakoknak megfelelően a dolgozó munkás- és parasztfiatalok számára./Simon - Szarka, 1965/ Külön bentlakásos intézetekben folyt a kiválasztott fiatalok oktatása külön óratervek szerint. Így mintegy 20.000 fiatal jutott be a felsőoktatási intézményekbe.

Az általános iskolákban évfolyampótló osztályokat indítottak, gyarapították a diákotthonok számát. 1946-ban kiszélesedett a népi kollégiumi mozgalom. Két év múlva kb. 160 népi kollégiumban már 10.000 munkás- és parasztszármazású közép- és főiskolás tanult.

1948 az iskolák államosításának az éve. Az egyházi iskolák nagy száma miatt ez óriási lépésnek számított.

Ha ezekből indulunk ki, akkor elért eredményeink alapján szerénytelenség nélkül állithatjuk, hogy történelmi jelentőségű utat jártunk be.

Az 1960-as évek végére, a 70-es évek elejére azonban újabb problémák jelentkeztek. Csökkent a munkás- és parasztszármazású gyermekek száma a közép- és felsőfokú iskolákban. Egyre nőtt a bukások száma. Ennek az időszaknak oktatásügyi statisztikái azt mutatják, hogy a tanulóknak csak 91-93%-a végzi el az általános iskolát. Ha egy évjárat létszámát a 70-es évek elején 130.000 főre tesszük, akkor évente 10-13.000 olyan fiatallal kell számolnunk, akik nem rendelkeznek alsófokú iskolázottsággal sem. /Kozma, 1975./

Ezek a jelek arra ösztönözték a szakembereket, hogy megvizsgálják ennek hátterét. A vizsgálatok megállapították, hogy a különböző fejlettségű társadalmi-gazdasági környezetből jövő gyermekek eltérő fejlettségi szinten kezdik meg a tanulmányaikat, s a fejlődésbeli lemaradásu-

kat a hagyományos oktatás nem képes önmagában kompenzálni. Így került be a szakirodalomba egyre gyakrabban a hátrányos helyzet fogalma, a hátrányos helyzetűek felzárkóztatásának kutatása. Kiderült, hogy iskolarendszerünk nem építette ki a maga belső kompenzativ rendszerét. Elavult az értékelési rendszer. Az iskola által értékelt teljesítmények csak szűk körre korlátozódnak, elsősorban az intellektuális teljesítményekre. Az egyénnel való foglalkozás csak minimális lehetőséget kap, a tanórákon a frontális osztálymunka dominál. Minden gyermek egy osztályhoz van rendelve, pedig lehet, hogy bizonyos tárgyakból a tantervnél nagyobb ütemben tudna haladni. Az osztályugrás elképzelhetetlen, ugyanúgy a lassúbb érési ütem is elfogadhatatlan. A kedvezően indulók érési ütemét fogadja el az iskola "normálisnak". Akikkel többet kellene foglalkozni, azok lemaradnak, mert ez az iskolastruktúra nem biztosít nagyobb ráfordítást sem időben, sem módszerben.

Az 1972-es MSZMP KB határozat "Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatairól" világosan kimondja, hogy a neveléstudományi kutató munkát fejleszteni kell, s a jövőben kiemelt társadalmi feladatnak kell tekinteni. A határozat nyomán kutatások és külföldi tapasztalatgyűjtések indultak meg. Ezek egyik területe a beiskolázásra és az alsótagozatos kompenzálásra irányul.

Egyes fejlett és közepesen fejlett országokban az elmúlt évtizedben kezdték kidolgozni és bevezetni az iskolaérettségi vizsgálatokat. Ezek a vizsgálatok csak azt

regisztrálják, hogy a gyermek szomatikusan, pszichésen és mentálisan alkalmas-e az iskolai követelmények teljesítésére, valamint , hogy rendelkezik-e azokkal a képességekkel és készségekkel, amelyek az iskola sikeres elvégzéséhez szükségesek. Az iskolaérettségi vizsgálatok csak az iskolaéretlenek szélsőséges csoportját választja le az adott korosztályról. A hagyományos beiskolázási rendszer életkori alapelvét az iskolaérettségi vizsgálatok csak részben érintik, de nem oldják fel.

A kompenzáló beiskolázási modellnél- amit a József Attila Tudományegyetemen Dr Nagy József és munkatársai dolgoztak ki - az életkori alapelv módosult formában érvényesül. A beiskolázandók életkorát kitágítja /5-7 évig/, s bevezeti a "beiskolázási korcsoport" fogalmát. A beiskolázásnál a gyermekek fejlettségi szintjét veszi rendező elvként figyelembe. Így fejlettség szempontjából a korcsoport két szélsőséges pólusán lévő gyermekeket, az "akcelerált" és a "retardált" gyermekeket leválasztja, ezzel megszüntetve a szélsőséges heterogenitást. Az akcelerált 5 év néhány hónapos gyermeknek biztosítja a beiskolázást, a retardált gyermekek részére pedig a beiskolázás előtt "preventív évfolyamot szervez.

Az iskolaérettségi vizsgálatokon és a beiskolázási problémákon túlmenően a már beiskolázottak kompenzálására is indult kutatássorozat a Budapesti Tanítóképző Főiskolán Gáspárné Dr. Zauner Éva vezetésével. A kutatások egyik fő iránya a korosztályuk átlagától felkészült-

ségben, képesség- és személyiségfejlődésben lemaradtak kompenzáló nevelésének lehetőségeivel, módszereivel, szervezeti formáival foglalkozott. Az alsó tagozatban ún. "heterogén osztályokat" szerveztek. Itt együtt tanult az átlagos fejlettségű és a retardált gyermek, de a retardáltak személyiségfejlődésére megkülönböztett figyelmet fordított az osztályt tanító pedagógus. Az eredmények azt látszanak igazolni, hogy speciális eljárással és megfelelő motivációval a retardált tanulók képesek elfogadható tanulmányi színvonalat elérni, s ezzel együtt személyiségük is kedvezően fejlődik. A kutatómunka korántsem tekinthető lezártnak. Folytatását - tartalmi értékei mellett - indokolja az a körülmény is, hogy a magyar településszerkezeti adottságok várhatóan még sok évig szükségessé teszik a heterogén szervezésű alsó tagozatos osztályok sajátos kompenzációs munkáját, s az ehhez szükséges speciális módszerek kidolgozását.

A téma fontosságának aktualitását az eddig elmondottak alátámasztják. A dolgozat nem vállalkozott újabb kísérletekre, csak megpróbálja kritikus szemmel vizsgálni a jelenlegi iskolarendszerünket, és összefogni számos kísérlet közül a beiskolázásra, illetve az alsótagozatos kompenzálásra vonatkozó szakirodalmi tanulmányokat.

A munka első részében az iskola kompenzáló funkciójáról olvashatunk. A továbbiakban fontosnak tartottuk tisztázni az iskolának a szocialista társadalomban betöltött két szerepét: a társadalmi és kultúrális különbségek felfele

történő nivellálásában és a társadalmi mobilitás biztosításában betöltött szerepét. A III., a IV. és az V. fejezet foglalkozik a fejlődésben visszamaradt iskolaéretlen, retardált gyermekek felzárkóztatására indult leglényegesebb hazai és külföldi kísérletekkel.

Szaktudományi támogatást és irányítást Dr. Ágoston György, Dr. Dúró Lajos, és Dr. Nagy József professzor uraktól kaptam, akiknek ezúton köszönetet mondok.

I. A KOMPENZATIV NEVELÉS FOGALMA ÉS FELADATA

A "kompenzáció" szó eredeti jelentése: pótlás, hozzáigazítás, kiegyenlítés stb. /Magyar Értelmező Kézi-szótár 1975./

1. Az orvostudományban régóta használatos: csökkent működésű szerv funkciójának pótlása más szerv által.
2. A fogalomnak orvosi értelmén kívül van pszichológiai tartalma is, amelyet Alfréd Adler vezetett be, s azóta közhasználatúvá vált. Valamely alsóbbrendűségi érzés kiegyenlítése valamely siker felé való fokozott törekvéssel.
3. A pedagógiában ezt a fogalmat először a múlt század közepén vezették be angolszász nyelvterületen. Sérült, vagy fogyatékos gyermekek nevelésénél alkalmazott több-leterőfeszítést értettek rajta. Az 1950-es évektől kezdve vitték át a szóhasználatot a dzinesbőrűek és a bevándoroltak gyermekeinek nevelésére. A kompenzáló nevelés érintkezik a gyógyító neveléssel, és a hátrányos helyzetűek nevelésére irányuló törekvésekkel. Az összes irányzatok erőfeszítései olyan gyermekekre irányulnak, akik személyiségfejlődésükben bizonyos mértékig elmaradtak. Amennyiben az elmaradás olyan mértékű, hogy megfordíthatatlan /irreverzibilis/, akkor a gyógypedagógia körébe tartozik.

Ha a személyiség elmaradásának folyamata még megfordítható /reverzibilis/, akkor a kompenzáló nevelés körébe utalható.

A kompenzáló nevelés fogalmának megközelítésénél és feladatainak kitűzésénél a mindennapi életet kell elemeznünk, szerkezeti sajátosságaival, valóságos szituációival. Csakis ilyen módon és ezek után juthatunk el a valódi személyiségformáláshoz, ami nem mutatható ki látványos viselkedésformák gyors produkálásában, hanem beépül a személyek és az elsődleges közösségek - a család, a kortárskapcsolatok cél- és értékrendszerébe. A valódi személyiségformálás eredménye a személyiség életvitelében mutatkozik meg, továbbá abban, ahogyan a felnőtt személyiség tovább építi önmagát.

A személyiségfejlődésben retardált gyermekek nevelésénél - bármely vonatkozású is legyen a retardáció - az az első kérdés: milyenné és mivé nevelhető a retardált gyermek. Lehet-e a társadalomnak hasznos, kiegyensúlyozott tagja?

Az így körvonalazott fejlesztő program nem lehet rövidtávú. Szükség van köznevelési rendszerünkben olyan longitudinális felépítésű keretre, amelyen belül ezekről a gyermekekről állandóan és tervszerűen gondoskodunk. Éppen ezért a kompenzáló nevelés esetünkben egy fogalomkört jelent, ami az intézményes nevelés kereteibe való belépéstől kezdve a tanulmányi idő végéig tart. Az első felzárkóztatás már 5 éves korban kezdődne, amikor is komplex bizottság vizs-

gálná meg a gyermekeket szomatikus, mentális, szociális érettség szempontjából. Így a jelenlegi gyakorlattal el-
lentétben nem 6, hanem 5 éves korban derülne fény az el-
maradás területeire és mértékére, vagy ellenkező esetben
megismernénk az erősen fejlett, akcelerált gyermekeket és
engedéllyel beiskolázhatók lennének, nem unatkoznának egy
évig még az óvodában.

A felzárkóztatás második szakasza - egyetért-
ve a "Gondolatok a korszerű oktatásról" c. tanulmánnyal
/Ágoston, 1973./ - a szakrendszerű oktatás bevezetése
előtt kell, hogy megvalósuljon, mielőtt a meg nem értett,
el nem sajátított tananyag halmozódna. A bukás, a siker-
telenség ugyanis elveszi a gyerek kedvét a tanulástól,
nemhogy egy életre szóló önképzési igény, és az ehhez
szükséges képességek kialakulnának.

A harmadik kompenzáló szakasznak mindenképpen
meg kell előznie a középiskolai éveket, ugyanígy a negye-
dik szakasznak a felsőfokú tanulmányokat.

A dolgozat az iskolai kezdőszakasz kompenzá-
ló nevelésére szorítkozik. Ez a kompenzáló nevelés vonat-
kozhat: - az iskolaéretlen gyermekekre
- a hátrányos helyzetűekre
- a nehezen nevelhetőkre

A különböző csoportokat a személyiségfejlődés valamely
területének elmaradása jellemzi. A személyiségfejlesztés-
nek két fő területe van: a szocializáció és a perszona-
lizáció /Gáspárné, 1974./. A perszonalizáción személyiség-

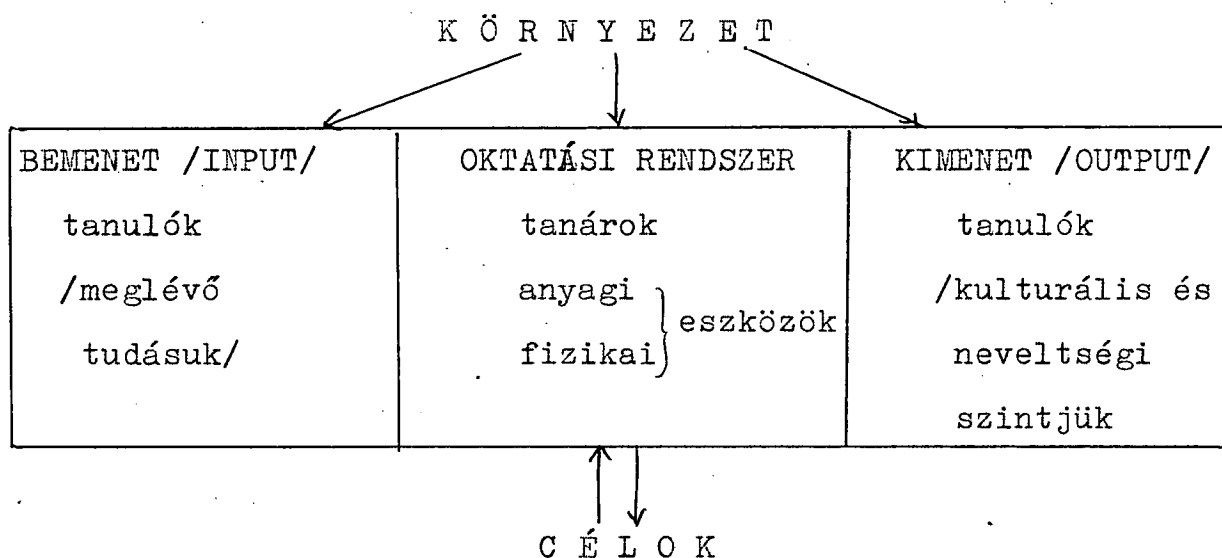
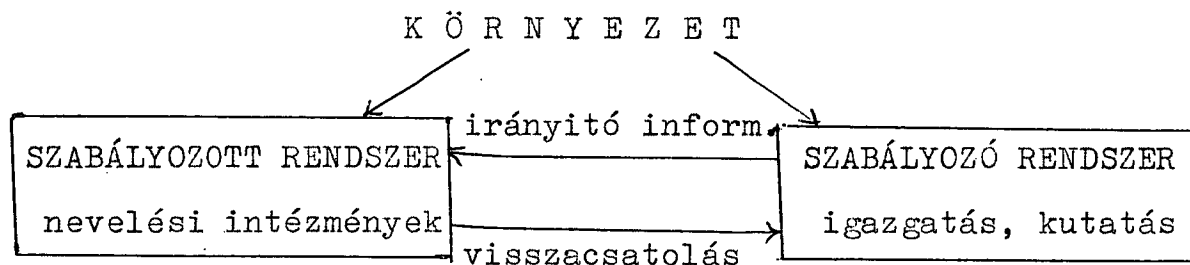
gé válást értünk, és pedig olyan személyiséggé, aki képes értékeket megragadni, és kritikus helyzetekben önállóan dönteni. Ennek a célnak a kimunkálására szükséges ismereteket nyújtani, ezen kívül a mindennapi élet helyzeteinek lehetőleg hű és változatos modellezésével gyakorlatot kell szereztetni az értékválasztásban és a döntésben.

A szocializáció fogalmát először az angol szász pedagógiai irodalomban vezették be. Szűkebb értelemben a társadalmi igényekhez való alkalmazkodást értik ezen. Tágabb értelemben a szocializáció a társadalom értékeinek megismerését és alkotó továbbfejlesztését is jelenti. Az iskolai nevelés egyik fő feladata a szocializáció előmozdítása. A szocializáció feladatai összefüggnek az ismeretszerzéssel, a magatartási normák kialakításával. Mindezek a szocialista iskola fő feladatai között is szerepelnek. A kompenzáló nevelés a retardált személyiségre összpontosítja ezeket a feladatokat: a család, a munkahely, a jog és a kötelesség viszonyának elemzése a társas magatartás tartalmának - pl. az udvarias beszéd - elsajátítása, és az ezekkel kapcsolatos szokások állandó gyakorlása a tevékenységben.

II. AZ ISKOLA KOMPENZATIV RENDSZERRÉ VÁLÁSÁNAK KORLÁ- TAI ÉS LEHETŐSÉGEI

Rubinstein az "Általános pszichológia alapjai" c. nagy munkájában azt mondja: "A fejlődés önmagában nem azonos sem csak az éréssel, sem csak a tanulással, hanem a kettő állandó és változásban való kölcsönhatásának egysége". /Rubinstein, 1964./ Ha ezt elfogadjuk, akkor a fejlődéshez állandóan igazodó tanítás-tanulás tulajdonképpen kompenzativ rendszer. Rendszerelméleti megközelítésben nincs tökéletes rendszer, ugyanis minden rendszer változó külső feltételek között működik. Ezeket a külső feltételeket elvileg nem képes tökéletesen követni, mert a változásokra való reagálás időt igényel. Nem beszélve a gyakorlatban felmerülő korlátok sokaságáról. Ilyen alapon minden szabályozási rendszer "hozzáigazít", azaz kompenzál.

Szocialista nevelési rendszerünk a célok és a funkciók kijelölésével szabályozza az iskolát. Így válik az iskola cél által vezérelt társadalmi képződménnyé, dinamikus kibernetikai rendszerre, amelynek a feladata a társadalmi újratermelés intézményesített megvalósítása. De mivel dinamikus rendszer így nemcsak hatnak rá a célok, hanem vissza is hat a célokra, illetve a célokat megfogalmazó szabályozó intézményekre.



/tanterv és nevelési terv formájában/

A szabályozott rendszer két nagy részre osztható: a bemeneti és a kimeneti tényezőkre /Coombs, 1971./ A kettő között maga az oktatás teremti szoros kapcsolatot. Az egész rendszer magáért a tanulóért van, a bemeneti és a kimeneti tényezők közül a legfontosabb komponens a tanuló. Kérdés az, hogy az iskolarendszer kiket bocsájt be? Mi történik a tanulókkal a rendszerbe kerülés után? Hogyan és mennyi idő után bocsájtja ki őket? Hogyan valósul meg a változásokra való reagálás, azaz a kompenzálás. Ugyanis oktatásunknak is, mint sza-

bályozási rendszernek kompenzáló nevelést kellene megvalósítania az iskoláztatási időszak alatt. De különösen a mindenkire nézve kötelező, egységes általános iskola évei alatt. Ez a kompenzáló nevelés tervszerű és rendszeres gondoskodást kellene, hogy jelentsen a fejlődés bármely szakaszában, személyiségfejlődésük bármely területén elmaradt iskolaéretlen, illetve hátrányos helyzetű, vagy problematikus gyermekekről.

Ha az elmondottakat figyelembe vesszük, akkor a jelenlegi iskolarendszerünk nagyon sok kívánni valót hagy maga után. A sok megválaszolandó kérdés közül azt válaszszuk ki, amelyik az iskolába történő beáramlással foglalkozik. A bemenet szabályozásának két alapvető módja ismeretes: a szelekció és az előkészítés. A demokratikus iskolarendszer a szelekciónak csak azt a szélsőséges formáját ismeri, amely a képezhetetlenek vékony rétegét leválasztja a korosztályáról. Egyébként az általános iskola mindenkit magába fogad, a szélsőséges különbségekkel indulókat. Ez a heterogenitás az iskolarendszer demokratizmusának a fejlődését gátolja, mivel az alacsony fejlettségi szinten indulók eleve hátrányos helyzetbe kerülnek. Ugyanis vizsgálati eredmények bizonyítják, hogy az első és a nyolcadikos érdemjegyek között szoros összefüggés van. /Az általános iskola 1. osztályában elért tanulmányi eredmény és a 8. osztályos továbbtanulási szándék között a korrelációs együttható $r=0,69$ /Nagy, 1980./ Nem túlzás tehát azt mondani, hogy a gyermekek túlnyomó többségének a sorsa már az

első osztályban eldőli, vagyis az iskola az induló hátrányokból csak minimálisat képes lefaragni, és az első osztályban predesztinált pályát futja be a tanuló.

Amíg az iskola hatékonyabb belső mechanizmusai nem épülnek ki, addig a belépő évfolyamok homogenizálását kell szorgalmazni. Előszűr is az iskolaérettségi vizsgálatokkal felmérni a hiányokat és intenzív iskolaelőkészítő foglalkozásokon csökkenteni a hátrányokat. Milyen tényezők hozzák létre ezeket a hátrányokat? Vizsgálatok bizonyítják, hogy az első osztályba lépéskor elért fejlettségi szint döntően a szülők iskolai végzettségétől és a családi nevelés tényezőitől függ, vagyis elsősorban nem az öröklött különbségekből fakad /Nagy, 1980./ A családok társadalmi rétegződése pedig szociológiai probléma, aminek csak a lecsapódását érezzük az oktatásban.

Vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy adott viszonyaink között - ha lényegesen kisebb mértékben is, mint valaha - bizonyos mértékig újratermelődnek a meglévő társadalmi különbségek. A most felnövő nemzedék általános 8 osztályos iskolázottságával csökkentek a múltban társadalmi helyzetből származó iskolázottságbeli különbségek. E mellett a korábban elnyomott osztálygyermekai elvben teljesen egyforma eséllyel rendelkeznek a magasabb képzettség megszerzésére, és ezzel együtt arra, hogy a társadalmi munkamegosztásban bármilyen helyet elfoglaljanak. A gyakorlatban azonban az esélyek egyenlősége nem érvényesül teljes mértékben. A kedvezőbb feltételek között élő rétegek ugyanis igyekeznek gyermekei-

ket legalább az elért "családi szinten" tartani, vagy még feljebb küldeni. Ugyanakkor a kevésbé iskolázott, és ezért is kedvezőtlenebb helyzetben lévő rétegek jóval kevésbé törekszenek, de objektíve is kevésbé képesek arra, hogy gyermekeiket magasabb iskolázottsághoz, szakképzettséghez juttassák.

A szocializmus viszonyai között az iskolának részt kell vállalnia a társadalmi rétegek kultúrális különbségeinek nivellálásában. Mit jelent az iskola nivelláló funkciója? Milyen mértékben képes az iskola nivellálni?

Az iskola társadalmi intézmény, s mint ilyen az alap-felépítmény dialektikája benne is érvényesül. Az alap határozza meg a felépítményt, de a felépítmény visszahat az alapra. Amíg a hátrányos helyzetű rétegek gazdasági, társadalmi, kultúrális helyzete nem változik számottevően, az iskola nem tudja teljesen megoldani a nivellálás és a mobilitás funkcióit. Azért kell erről beszélnünk, mert a szocialista társadalomban még létezik társadalmi egyenlőtlenség. Ez különböző okokra vezethető vissza, és ennek megfelelően különböző formákat ölt. A magántulajdonra visszavezethető antagonisztikus társadalmi egyenlőtlenségektől gyökeresen különbözik az a társadalmi egyenlőtlenség, ami a szocialista viszonyok között alakul ki. Ez a termelési viszonyok történelmileg adott fejlődési fokából magyarázható. A szocializmus körülményei között társadalmi egyenlőtlenség azért elkerülhetetlen, mert a kapitalizmusból örökölt, illetve a szocializmus építése során kifejlesztett termelőerők még nem képesek megteremteni azt a gazdagságot, ami

lehetővé tenné azt a társadalomnak, hogy áttérjen a "mindenki szükséglete szerinti" elosztásra.

A szocializmus átmeneti társadalom. Ennek az átmenetnek a során az egyenlőtlenség nem az érdekek ellentétén nyugszik. Olyan átmenet ez az állapot, amelyben az emberek társadalmilag egyenlővé válása azáltal valósul meg, hogy leküzdik a termelő erők fejletlensége okozta korlátokat és következményeiket.

A társadalmi egyenlőtlenség történelmileg keletkezett és megfelelő történelmi feltételek között felszámolódó állapot. A társadalmi egyenlőtlenség teljes felszámolása a társadalmi gazdagság hallatlan mértékű megnövekedésével az emberek sokoldalú kielégítését biztosító viszonyok megteremtésével, vagyis a kommunizmus megvalósításával következik be. Az egyenlőség megvalósítása nem merül ki a politikai emancipációval, bár annak kezdete és jelentős előfeltétele. Az ember igazi emancipációja a társadalmi egyenlőség megteremtése. Ez a társadalom azonban nem teremti, nem teremtheti meg a társadalom tagjainak tényleges egyenlőségét. Éppen a munka szerinti díjazás vezet arra, hogy az egyének személyi feltételeiktől függően különbözőképpen részesülnek a javakból.

Kiss Artúr: Az "új osztály" - fantázia, vagy valóság c. könyvében olvashatjuk a következőt. "A társadalmi egyenlőtlenség felszámolásának a marxizmus-leninizmus klasszikusai által számos helyen megfogalmazott főbb mozzanatai a következők:

- 1/A társadalom tagjai politikai egyenjogúságának megteremtése.
- 2/ A magántulajdon kisajátítása /mindenki munkája szerint részesedhet a társadalmi gazdagságból/
- 3/ A szocialista gazdálkodási formák megszilárdítása
- 4/ A művelődési monopólium felszámolása, ily módon annak a lehetőségnek a biztosítása, hogy a társadalom tagjai egyenlően élvezhessék a kultúra áldásait.
- 5/ A termelő erők szakadatlan fejlesztése alapján a munkamegosztás kényszerjellegét felszámolják, az emberek mindinkább képességeiknek megfelelő tevékenységet folytathatnak, s ezzel nemcsak egyenlő esélyekkel indulhatnak életútjukon, hanem egyben élettevékenységük során szabadon áttérhetnek egyik pályáról a másikra és kibontakoztathatják képességeiket.
- 6/ A termelő erők és a termelési viszonyok fejlődnek, a társadalom anyagi erőforrásai bővülésével a munkával szerzett jövedelmeket úgy növelik, hogy fokozatosan a társadalom tagjai különböző normális szükségleteinek egyre magasabb színvonalon való kielégítését teszi lehetővé, ezzel a z állampolgárok életmódját egyre közelebb hozza egymáshoz.
- 7/ A társadalmi gazdagság olyan nagy mérvű megnövelése, amelynek következtében lehetővé válik

minden embernek szükséglete kielégítésén túl egyénisége szabad fejlesztése." /Kiss, 1971./

Pártunk a XII. kongresszuson a fejlett szocialista társadalom építését jelölte célul. Ennek az építési szakasznak Kiss Artúr által idézett, a klasszikusok által felállított sorban véleményem szerint az 5. pont felel meg. Az eltelt 37 év alatt bejártuk a politikai egyenfogúság kiharcolásának, a magántulajdon kisajátításának, és részben a művelődési monopólium felszámolásának útját. Elértünk oda, hogy problémaként merül fel a képességek maximális kibontakoztatásához egyenlő starthelyzet biztosítása valamennyi tanuló részére. Arra törekszünk, hogy mindenki olyan pályát tudjon választani, amelyben örömet leli, és választását ne befolyásolják kényszerű körülmények. Ebben az iskolának nagy a szerepe.

1. Hátrányos helyzetű tanulók az iskolában

Az 1960-as évek elejétől a nemzetközi szakirodalomban egyre nagyobb számban jelentek meg szociológiai, nevelésszociológiai kutatásokról szóló tanulmányok, amelyek a hátrányos helyzetű tanulókkal, a hátrányos helyzet okainak feltárásával foglalkoztak. Ezek a tanulmányok a gyermekek iskolai teljesítménye szempontjából a külső környezeti tényezők elsődleges meghatározó szerepét hangsúlyozták az örök-

lött adottságokkal szemben. A vizsgálatukból különböző elméletek születtek a társadalmi mobilitásra, a társadalmi osztályok viszonylagos zártságára, az iskolarendszerek viszonylagos tehetetlenségére. Sőt egyesek olyan szélsőséges véleményre jutottak, hogy az intézményes nevelés nem tudja a fenti problémákat megoldani, ezért az iskola elhalásának gondolatát vetették fel.

Az oktatási rendszerbe bekerült tanulók feladata a tanulás. Ennek a munkának az eredménye a tanulmányi eredmény, s az eredmény minősége nagyon sok tényezőtől függ. Milyen tényezők hatnak az oktató-nevelő munkára, az iskolára, a tanulóra, és ezek a tényezők miképpen alakítják ki a különbséget a tanulmányi eredményekben? Ezek a tényezők döntően társadalmi meghatározottságúak. Vegyük sorra a tényezőket!

A tanuló

A tanuló mint legfontosabb tényező, meghatározott adottságokkal születik, és ha a környezete lehetővé teszi, ennek az adott lehetőségnek maximális határáig juthat el. Nembeli adottságainál többre nem képes, de amire képes, az se biztos, hogy megmutatkozik. Születésénél fogva ugyan adva van egy örökletes biológiai program, de az ember kettős örökléssel rendelkezik: a biológiai öröklés, amely a szervezetében adva van, és a szociális öröklés, amellyel születése után találja magát szemben a környeze-

tében. Tehát minden ember függvénye a saját környezetének.

Ahhoz, hogy a gyermek jól fejlődjék két dolog kell: egyrészt az, hogy jó biológiai adottságokat örököljön, másrészt, hogy a társadalom, ezen belül a pedagógia igyekezzék maximálisan megvalósítani ezeket az adottságokat. A gyermekben meg kell találni és ki kell fejleszteni a génállományban tárolt egyedi speciális értékeket. A mai iskola azonban az egyénre szabott nevelést-lépzést a legkülönbözőbb okok miatt nem képes kellően megvalósítani, ezért minden tanuló több-kevesebb hátránnyal küzd.

Nagy József az "Iskolaelőkészítés és beiskolázás" c. könyvében külső és belső hátrányokat különböztet meg. A "külső" hátrányokat a közvetlen környezeti tényezőkkel írhatjuk le: a családi milió, a településjelleg, az adott iskola ellátottsága, pedagógiai kultúrája stb. A környezeti tényezők elősegíthetik, vagy gátolhatják a gyermek testi, intellektuális és szociális fejlődését, ami a további fejlesztő nevelőmunka feltétele. /Nagy, 1974./

A "belső hátrány" pedig a környezeti tényezők következményeként létrejött olyan fejlettségi szint, amelyet az iskola fejlesztő tevékenysége folyamatában nem vesz figyelembe, vagy nem képes kellően tekintetbe venni. A belső hátrány ott és akkor jön létre, ahol és amikor az egyénre szabott nevelés-képzés nem valósulhat meg kellő színvonalon.

Az alacsony fejlettségi szintről induló és lassan fejlődő tanulók tekintendők a belső hátrány legsúlyosabb áldozatainak. És mivel a belső hátrány mértéke az alacso-

nyabb képzettségi szintű osztályok gyermekeinek rétegeiben a legszámottevőbb, ezért a kérdés különösen jelentőssé válik, a demokratizmus és a társadalmi mobilitás problémáiba torkollik. Az iskolában kialakuló hátrányos helyzetet tehát a környezet által létre hozott "belső hátránynak" tekintjük, és elsősorban az átlagnál alacsonyabb fejlettségi szintről induló és az átlagnál lassúbb fejlődést mutató tanulókra vonatkoztatjuk.

A család

A gyermek minden életmegnyilvánulásának legfontosabb szintere a család. Nyilván a fejlődésére is a legnagyobb hatást a család gyakorolja. A családi hátterek annyira különbözőek, hogy mire a gyermekek az intézményes nevelés keretei közé kerülnek, óriási különbségek vannak közöttük. Már az óvodában megmutatkozik a hátrányos helyzet.

Basil Bernstein szociológus, nyelvész szerint: "Az emberek a környezetük által meghatározott nyelvi jelrendszert használnak, s ezt mindenki gyermekkorában sajátítja el. Ez a jelrendszer szociológiailag, társadalompszichológiailag, fejlődéslélektanilag determinált, amelynek mély társadalmi gyökerei és fontos társadalmi következményei vannak az egyén életében." /Xantusné, 1973./

A beszélt nyelv különböző típusai jelentik az egyén kapcsolatait a társadalommal. A családi környezetben kialakított és elsajátított beszédmód alapvetően kihat az egész további tanulási folyamatra, az egész életpályára.

A nyelv elsajátításának folyamatában, és főként az elsajátított nyelv jellegében olyan funkciók rejtőznek, amelyek erőteljesen befolyásolják a gyermekeknek a társadalmi környezethez való egész viszonyát, az iskolai környezetbe /közösségbe/ való beilleszkedését, a társadalmasodási folyamat egészét.

Az a nyelv, amit az iskola értékkel, és minden tanulóknál ismertnek feltételez, az csak a társadalom bizonyos rétegeinél használatos és természetes. A magasabb kultúrájú családok azok, akiknek gyermekei megközelítően azt a szókincset és fogalomkört sajátítják el, amit az iskolai kezdőszakasz tanterve is preferál. A tanulói teljesítmények értékelése pedig ma még e korosztálynál túlnyomóan a szóbeliségen alapul. A verbális érintkezési mód, mint alapforma tanár és tanuló között, roppant előnyt jelent az ilyen családból származó gyermekek számára, akik nemcsak fejlettebb kifejezőképességük, hanem magasabb beszédkésztségük miatt is gyorsabban teszik magukévá a tananyagot. /Bara, 1978./

Hogy mennyire így van, azt a következő adatok is bizonyítják

1977-ben sikerrel felvételizők közötti országos arány:

	fizikai dolg. gyermeke	nem fiz. dolg.
matematikából	51 %	49 %
magyarból	44 %	66 %

Az iskolai tudás társadalmi meghatározottságát támasztja alá hogy matematikából mindössze 4% az eltérés a fizikai dolgo-

zó szülők gyermekei javára, de ahol magyarból felvételiznek, ott 50%-kal kevesebb fizikai dolgozó gyermeke kerül felsőoktatási intézménybe.

A nyelv mellett ugyanolyan fontos szerepet játszik a szülők segíteni tudása a házi feladatokban. A mezőgazdasági dolgozó, vagy munkásszülő iskolázottsága, tudása messze alatta marad annak a szintnek, amelynek birtokában sikerrel tudnának segíteni. Ez összefügg saját iskolai végzettségükkel, ami pedig a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt hely szerint differenciált. Az iskolázottabb, többnyire jobb anyagi körülmények között élő szülők közvetlen segítségükön kívül is jobban ösztönzik gyermekeiket a továbbtanulásra. Vizsgálatok bizonyítják, hogy egy társadalmi rétegen belül, ha a tanulmányi átlagokat nézzük, semmi kapcsolat nincs a társadalmi helyzet és a jövedelem között. Viszont azonos jövedelem mellett kirajzolódnak a rétegek közötti különbségek. A rangsor városon és falun azonos, de a települések urbanizáltságával csökken a különbség a szellemiek és a fizikaiak között. A szélsők közötti távolság Budapesten a legkisebb.

	600 Ft/fő	600-1000	1000-1400	1400 felett
vezetőállású értelmiség	4,37	4,44	4,48	4,50
középszintű szakember	4,07	4,22	4,42	4,00
irodai dolgozó	4,07	4,28	4,26	4,71
szakmunkás	3,74	3,87	3,96	3,76
betanított munkás	3,33	3,75	4,00	4,5
segédmunkás	3,28	3,51	3,50	3,50
mezőgazd, munkás	3,36	3,61	3,55	3,82

A különböző foglalkozási csoportokba tartozó, de azonos iskolázottságú családok gyermekeinek tanulmányi átlaga azonos. De azonos jövedelem mellett is a rétegek iskolázottsága dönti el, a tanulmányi eredményt. /Pl.600Ft/fő kategóriájába tartozó értelmiségi és segédmunkás szülők gyermekeinek osztályzata között egy egész jegy a különbség./ Az adatokat egy 1968-as felmérésre támaszkodó 1971-ben publikált Gazsó könyvből vettem. /Gazsó, 1971./ Gazsó ugyanerre a felmérésre hivatkozik még az 1976-ban megjelent Iskola-rendszer és társadalmi mobilitás c. könyvében is hivatkozik. Azóta a fizetések emelkedtek ugyan, de az itt vázolt tanulmányi különbségek ma is érvényesek.

A középiskolában erősen csökkennek az általános iskolában meglévő különbségek. Ez azonban nem jelenti azt, hogy az iskolai indulásnál meglévő kultúrális hátrányok később csökkennének. Az eredmények közekedése az eltérő továbbtanulási arányoknak tudható be: a kevésbé iskolázott szülők gyermekei kisebb arányban tanulnak tovább, és közülük is a jobb tanulmányi eredményűek folytatják a tanulást. A gimnáziumban a rangsor marad, csak szűkebb határok között. Szakközépiskolába a vezető állású értelmiségi szülők gyermekei közül csak a gyengébbek iratkoznak be. /Kivéve az olyan szakközépiskolákat, amelyek kedvezőbb továbbtanulási esélyeket biztosítanak, vagy magasabb presztizst adó középszintű szakemberképzést vállalnak magukra. /Ferge, 1976./

A továbbtanulást a szülők két szempontból tarthatják fontosnak: egyrészt a tanulás önmagában való értékéért,

a nagyobb tudás megszerzésének lehetőségéért. Emellett fontos - talán elsődleges - mozgató rugó, hogy a továbbtanulás a társadalmi felemelkedésnek, a jobban megbecsült, jobban fizetett, jobb körülmények között végzett munkára való előkészítésnek is fontos eszköze. /Persze az is igaz, hogy a kvalifikált szellemi munka és számos fizikai munka között viszonylag csekély a kereseti különbség, tehát a gyermekek diplomás pályára irányításának távolról sem csak anyagi okai vannak./

Az eddig elmondottakból következik, hogy a továbbtanulást objektív /anyagi/ és szubjektív/tudati/ tényezők befolyásolják. A különböző rétegek gyermekei másképp asszimilálják az iskolában kapottakat. Rubinstein mondja: "A környező valóság megismerése objektíve mindenki számára egyformán adott, ennek ellenére a visszatükrözésben nagyon is egyéni eltéréseket tapasztalunk. A különbség az individuum korábbi fejlődésének, pszichikai tulajdonságainak következménye. Egy újabb élmény csak akkor válik maradandó lelki tartalomká, ha az egyén számára jelentősnek bizonyult" /Rubinstein, id. mű./

Mivel az egyes társadalmi rétegek gazdasági, kulturális különbségei nagyok, így ugyanaz a tananyag egyesek számára fontos, mások számára nem fontos. Hogy kinek mi fontos, az társadalmi meghatározottságú. Ha nem fontos valami, azt nem tanulja meg a tanuló, elengedi a füle mellett. Ebből az következik, hogy a tanulmányi különbségek - sok egyéb biológiai, pszichológiai tényező szerepe mellett - társadalmi meghatározottságúak is. Témánk szempontjából pedig ezt a kartuk kidomborítani.

Az iskola

Az iskola és a településfejlettség közötti összefüggések mennyiben előidézői a hátrányos helyzetnek? Minden településtípuson belül hátrányban vannak a társadalmilag kedvezőtlenebb helyzetű rétegek gyermekei, és minél fejletlenebb egy település, annál sokszorozottabban érvényesül a hátrányos helyzet. Ugyanis a fejlettebb település a maga sokrétű hatásaival sokat lefarag a hátrányból./Az más kérdés, hogy újabb problémákat is szül./

Az iskolakörzet ipari, vagy mezőgazdasági jellege, közponi-, vagy peremfekvése hatással van az iskolai munka személyi és tárgyi feltételeire. Az iskolakörzet kereskedelmi, egészségügyi, kommunális ellátottsága, vagyis urbanizáltsági foka emelkedik a település centruma felé.

Ha az osztálylétszámot a hátrányos helyzet egyik tényezőjének tekintjük, akkor ez arra figyelmeztet, hogy ez a hátrány nem a fejletlenebb, hanem a fejlettebb területeket sújtja. A NEB 1979. őszén végzett felmérése szerint Csongrád megyében 1981-ig /az 1975/76. iskolai évhez viszonyítva/ 23%-os létszámnövekedéssel kellett számolni a demográfiai változások miatt. De ez csak a városokat érintette. A megye városaiban 239 új tanulócsoporthoz indult, míg a községekben 25 tanulócsoporthoz szűnt meg. Az 1,19 tanulócsoporthoz tanterem arány azt mutatja, hogy sok iskola kénytelen váltott műszakban oktatni. Egyes lakótelepeken még az első osztályosok is két műszakban járnak iskolába.

Másik figyelemre méltó tényező a mulasztási átlag. Az iparilag fejlettebb, egyben urbanizáltabb iskolakörzetekben nagyobb a mulasztások száma. Ez azzal magyarázható, hogy a társadalmi rétegződésben beállott változások a nőket is érintik. Foglalkoztatási arányuk megnőtt. A gyerekek felügyeletéből, intézményes neveléséből az iskolának az eddigieknél nagyobb szerepet kell vállalnia. Igaz, hogy a napközihálózat személyi és tárgyi feltételeinek növelését az MSZMP KB 1972. júniusi határozata is szorgalmazta. Az 1970-es 19%-hoz viszonyítva 1985-re országosan 36 % elérése a cél. Egyelőre azt mondhatjuk, hogy a lehetőségek nem elégitik ki az igényeket.

A szakosellátottság - ami az oktatás színvonalának egyik kulcskérdése - a körzet urbanizáltságával együtt változik. Minél városiasabb az iskolakörzet, annál gyakrabban tanítanak az iskola alsó fokán egyetemelt végzettek. A továbbtanulás a pedagógusok körében elsősorban a diploma megszerzésére irányul, nem pedig továbbképzésre. Így érthető, hogy mennél fejlettebb az iskolakörzet, annál alacsonyabb a tantestületből továbbtanuló pedagógusok száma.

Az említett adatok magyarországi viszonyokra vonatkoznak. Hadd említsünk egy I.E.A. felmérést. 12 országra kiterjedő pedagógiai kutatóprogram részletesen vizsgálta a város és falu különbségét. A következő eredmény született: Statisztikailag nincs szignifikáns különbség a városi és a falusi tanulók matematika teljesítményei között. A szerző, Báthory Zoltán azzal magyarázza az eredményt, hogy a 12 or-

szág túlnyomó többsége iparilag magas fejlettségi szintet ért el, emiatt a város-falu különbség úgy tűnik kevésbé érvényesül. Az iskolák közötti eltérés nemegyszer nagyobb, mint a településformák szerinti differencia. /Báthory, 1973./

Néhány magyar adat is ezt látszik bizonyítani, mert vannak az urbanizált és az urbanizálatlanabb településeken is hátrányos helyzetű tanulók, amit a településforma vagy felerősít, vagy letompít.

Idéztük Nagy József tanulmányát, amelyben külső és belső hátrányokról beszél. Eddig sorra vettük a külső hátrányok közül a családi miliőt, a településjellegét, az iskola pedagógusellátottságát, de nem beszéltünk az iskola pedagógiai kultúrájáról, és arról, hogy mit tesz az iskolarendszer azért, hogy a külső hátrányból ne váljék belső hátrány. Röviden, hogyan valósul meg az iskolába különböző színvonalon bekerültek nevelése, oktatása, hogyan hozza a jobbak színvonalára az iskola a hátrányos helyzetűeket.

2. Az iskolarendszer szerepe a társadalmi különbségek felfele történő nivellálásában

A jelenlegi iskolarendszer a tanulmányi eredményekre épített szelekciós rendszer. A szelekciót kétféleképpen lehet befolyásolni:

- a közép-és felsőfokú iskolákban a felvétel során biztosított előnnyel /adminisztratív úton/

- az iskolai felzárkóztató, homogenizáló
funkció kibontakoztatásával.

Ezt a felzárkóztató funkciót a jelenlegi pedagógiai tevékenység színvonalán az iskola nem tudja teljesíteni. A pedagógia nem ismeri a társadalmi rétegek differenciált művelődési viszonyaiból adódó ún. indulási különbségeket. Nem képes választ adni arra sem, hogy miként lehetne a különbségeket csökkenteni. A jelenlegi iskolai követelmények a kedvezőbb társadalmi és kulturális feltételekkel induló gyermekek fejlettségi szintjéhez igazodnak, és kimondottan azoknak kedveznek, akiket a családi környezet felkészített az intellektuális tevékenységre. Durván fogalmazva: manapság nemcsak az örökölt művelődési hátrány, hanem maga az iskola is akadályozza a fizikai dolgozók gyerekeit egyéni adottságaik és képességeik optimális fejlesztésében. Egyfelől oly módon, hogy elsajátítottak tételez fel számos olyan ismeretet, készséget, amit csak a kulturálisan kedvezőbb feltételek közül érkezők hoznak magukkal. Másfelől az iskola olyasmit is követel, amit nem maga adott át, s ezzel a kedvezőtlenebb örökséggel indulók helyzetét nehezíti.

Az iskolának az egyén fejlettségi szintjéhez igazodó pedagógiai ösztönzéseknek és késztetéseknek olyan légkörét kellene kialakítania, amelyben valóban feloldódhat a gyermek szemben állása a tanulással és kialakulhat az igény, hogy céltudatos tanulással meghaladja hátrányos helyzetét. Olyan pedagógiai módszereket kellene kimunkálnia, amely az

induló különbségeket csökkentené, és a további különbségek kialakulását megakadályozná. Csak olyan pedagógia talaján valósulhat meg az iskola társadalmi környezethatást ellen-súlyozó funkciója, amely nem várja meg a hátrányok kibon-takozását és tanulmányi eredményekben való jelentkezését. Ezért már a nevelő-óktató intézményekbe /valójában már az óvodába/ való bejutás első pillanatától kezdve, de legalább- is alsó tagozatban céltudatosan törekszik a hátrányok csök- kentésre.

A nemzetközi kutatások és a hazai vizsgálatok egybehangzóan igazolják, hogy a beszéd-, olvasás-, írás-, és számolási készség, valamint a megfigyelőkészség és a megismerőképességek fejlettsége tekintetében mérhető az in- dulási hátrány. E hátrányok nem egyenlíthetők ki bármely életkorban, nem küzdhetők le akkor, ha a tanulók felzár- kóztatása csupán a felső tagozatban kezdődik el. Ezért fon- tos lenne az intézményes nevelés lefele történő kiterjesz- tése, az óvoda és az általános iskola alsó tagozata képes- ségfejlesztő és felzárkóztató funkciójának kibontakoztatá- sa.

Nagy a törés az alsó és felső tagozat között. Jelenleg az alsó tagozat kevéssé tudja a művelődési hátrány- nyal indulók alapkészségeit kifejleszteni, a felsőtagozat pe- dig már nem foglalkozik ezzel a feladattal. Ezt bizonyítja az a tény, hogy a 6. osztályban ugrásszerűen megnő az évis- métlők száma. Fontos lenne az egységes általános iskola bel- ső tagoltságának, pedagógiai funkcióinak árnyaltabb kimun- kálása. Az alapiskolázás éve alatt minden tanulónak el kell

kell jutnia személyes adottságainak optimális kibontakozásához. Mint ezt a mastery learning megfogalmazza. Az indulási különbségek csak akkor csökkenthetők, ha a pedagógiai követelmények igazodnak az indulási különbségekhez. Ezért a távlatilag egységes követelmények mellett a differenciálás elvének megteremtését kell célul tűzni.

Az iskola nivelláló funkciója nem lehet egyoldalú. Nemcsak a lemaradottak felzárkóztatását kell szorgalmaznia, hanem az erősen fejlettek szintjüknek megfelelő továbbhaladását is. Megkülönböztetett figyelmet kell szentelnünk a tehetséges tanulókra. Sajnos jelenleg iskola-rendszerünk még érzéketlen azokkal a tehetséges tanulókkal szemben, akiknek kiváló adottságaik nem tükröződnek az osztályzataikban. A tanulmányi eredményben csaknem kizárólag az intellektuális teljesítmények tükröződnek, s ezt az értelmiségi szülők gyermekei könnyebben megszerzik otthon. A fizikai dolgozó gyermekének ad ugyan a környezete nagyon sok hasznos, praktikus ismeretet, de ezeket nem kéri számon az iskolában, egyáltalán nincs alkalom az ilyen jellegű képességek felszínre hozására. "Ez a tudás az iskola szempontjából érdektelen és érvénytelen" - mondja Ferge Zsuzsa tanulmányában - a két kör alig találkozik. Azok a tanulók, akik kevés eséllyel indulnak, a rangsor örökké alacsony helyzettjei lesznek. Ezzel az intellektuális különbségek rangsorteremtővé válnak. /Ferge, 1976./

A tanköteleskor növekedése nem megoldás a rétegek kultúrális közelítése szempontjából. Egyes rétegek gyermekei nem képesek egyformán hasznosítani az iskolában

szerzett ismereteket. Köztudomású, hogy bizonyos képességek léte, vagy hiánya nem a születés pillanatában határozódik meg, hanem az egész szocializációs folyamat, a neveltetés körülményei nagyban befolyásolják. Mivel a különböző társadalmi rétegek gyermekei mást hoznak otthonról, ezért az iskola feladata, hogy a környezet fejlesztő illetve hátráltató hatását kiegyensúlyozza. Amíg a képességek fejlesztése nem ér el olyan szintet, amelyen az egyenlőtlen indulási esélyek következményei megszűnnek, addig az egyre kitolódó iskoláztatási korhatár ellenére lényegében reprodukálódnak a családok kulturális különbségei,

A tananyagon és a tanítási módszereken kívül az iskola belső mechanizmusa sem biztosítja azt, hogy a hátrányokat az előnyben lévőkhez zárkózva kompenzálja. A fizikai dolgozó gyermeke nehezen tud a kötelező iskoláztatás éve alatt olyan szintet elérni, hogy az őt magát ösztönözné a továbbtanulásra. Otthonról sincs ilyen indítatás. Az iskola nem tud mást, mint kielégíteni a jogos társadalmi igényeket: azok számára biztosítja a továbbtanulást, akik akarnak és a korábbi eredményeik alapján képesek is a továbbtanulásra. Az iskola erőit arra koncentrálnia, hogy legalább azoknál hozza ki a maximumot, akiknél szilárd alapra építhet.

A tehetségekkel való foglalkozás szocialista társadalmunknak fontos érdeke. A tehetségek nem az egyes szociális csoportok szerint, hanem átlagban az egész lakosságban egyenlően oszlanak el. Miközben az egyes kedvezőt-

len környezetben lakó tehetségek nem tudnak kibontakozni, addig más szociális csoportok gyermekei közül a kisebb tehetségűek is magasabb képzésben részesülnek. A tehetség, képesség fejlődése és fejlettsége a legteljesebb mértékben összefügg a személyiség társadalmi helyzetével, családjának anyagi és művelődési viszonyaival. A képességek és a tanulmányi eredmény összefüggéséről azt mondhatjuk, hogy az értelmiségieknél a környezeti hatás olyan mértékig kompenzál, hogy a gyengéket átlagos, az átlagosakat jó eredmény elérésére teszi képessé.

Ez a helyzet a társadalom szellemi potenciáljának pazarlásához vezet, ami egyáltalán nem érdeke a szocializmusnak. Így deformálódik az egyes osztályok és szociális rétegek egymáshoz és a szocializmushoz való viszonya. Ha a fizikai dolgozók utánpótlása, éppúgy, mint a szellemi dolgozóké csak saját soraikból történik, ez egyrészt a meglévő rétegkeretek rögződéséhez vezet, továbbá ahhoz, hogy az egyes szociális kategóriákba tartozók életútja lezárta válik. Az egyik csoportból a másikba való átlépés megnehezül. Ezáltal a kedvezőtlenebb körülmények között élők kevésbé, vagy egyáltalán nem érezhetik azt, hogy akár ők, akár gyermekeik szabadon kibontakoztathatják képességeiket, társadalmilag előre léphetnek.

Iskolarendszerünknek elmondott hiányosságai azt látszanak bizonyítani, hogy a szocialista demokráciához vezető fejlődésben elmaradt az iskola, holott élen kellene járnia. A szocialista országokban egyre nagyobb szerepet kap az emberek közötti általános műveltségbeli

különbségek kérdése, amely a város és a falu, a szellemi és a fizikai munka közötti különbségek legszembetűnőbb megnyilvánulása. A köznevelési rendszer természetesen a különbségeket direkt módon nem képes megszüntetni, de döntő szerepet játszhat a társadalom átalakulásában, ha a társadalom általános műveltségbeli különbségeinek fokozatos csökkentését egyik alapvető céljának tekinti. A szocializmus teljes felépítésének időszakában ez a cél szükségszerűen előtérbe kerül.

A hagyományos iskola meghatározott tantervi követelmények alapján működik. Ezeket a célokat minden gyerekkel azonos idő alatt, azonos szervezeti keretben és azonos módszerekkel kívánja elérni. A gyermekek azonban családi körülményeiket, otthonról, vagy óvodából hozott felkészültségüket, tanulási tempójukat, képességeiket adottságaikat tekintve nagy mértékben különböznek egymástól. Közös vonása az említett tényezőknek az, hogy befolyásolásukra jelenleg az iskolának kis lehetősége van. A pszichológia törvényei szerint a sikeres tanulás a személyiség olyan megváltozását eredményezi, ami elősegíti a következő, bonyolultabb tanulási folyamattal való megbirkózást. Ha viszont a kívánt személyiségváltozás nem következik be, az egyén alkalmatlan a következő tanulási feladat megoldására, vagyis a sikertelenség a további tanulás gátjává válik. Ennek megfelelően már az általános iskola második osztályában kialakulnak az eredmény sze-

rinti kategóriák. A kutatások megmutatták, hogy a gyermekek túlnyomó többsége a kategóriákban futja be a pályát, vagyis a várhatóan elérhető általános műveltség színvonala a továbbtanulás lehetősége már az általános iskola első osztályában eldől. /Nagy, 1974./

A távlati fejlesztés feladata ennek a szelekciónak a csökkentése, majd a felszámolása. Ez az egyik legnagyobb és legnehezebb feladata a jelenlegi pedagógiai kutatásoknak. Az elmúlt másfél évtized kutatásainak eredményei ma már lehetővé teszik ennek a feladatnak a megfogalmazását.

3. Az iskolának a társadalmi mobilitásban betöltött szerepe

A társadalmi mobilitás szerteágazó jelenségköréből csak azt emeljük ki, amely témánk szempontjából fontos.

Mit nevezünk rétegnek? Milyen rétegek vannak Magyarországon? Az iskolának a rétegek mozgásában milyen szerepe van?

A rétegek kialakulásában számos tényező játszik szerepet: a társadalmi munkamegosztásban kifejtett tevékenység, a jövedelem nagysága, formája, az életszínvonal, a műveltség, a lakóhely jellege, demográfiai tényezők /kor, nem, családi állapot, családnagyság, gyerekszám, családtípus/, életszínvonal, műveltség, stb. Ha mindezeket a rétegződési dimenziókat figyelembe vesszük, embereknek olyan csoportját kapjuk, amelyek a társadalmi és emberi viszonylatok-

ban azonos érdekerőleleket foglalnak el. Ezeknek a társadalmi csoportoknak vertikális elrendeződését társadalmi rétegződésnek nevezzük.

Milyen társadalmi rétegek vannak Magyarországon? A szakirodalom alapján 5-6 esetleg 7 réteget lehet megkülönböztetni. Kolosi Tamás a Társadalmi struktúra és szocializmus /Kossuth K. 1974./ c. könyvében így csoportosít: vezető állásúak és értelmiségiek, középszintű szakemberek, szakmunkások, betanított munkások és segédmunkások, mezőgazdasági dolgozók. Gázó Ferenc: Iskolarendszer és társadalmi mobilitás /Kossuth K./ c. munkájában: értelmiségiek, egyéb szellemi dolgozók, szakmunkások, betanított munkások, segédmunkások, mezőgazdasági fizikai dolgozók. A KHS Statisztika Időszaki Közleményei alapján, amelyben Magyarország társadalmi rétegződéséről olvashatunk az a felosztás szerepel: vezető állású értelmiség, középszintű szakember, irodai dolgozó, szakmunkás, betanított munkás, segédmunkás és hivatalsegéd, mezőgazdasági fizikai dolgozó. Ugyanezt a felosztást használják a Társadalmi struktúránk fejlődése c. kötetben . /MSZMP Társadalomtudományi Intézet Bp. 1981./

A felsoroltakból is látszik, hogy nincsenek egyértelmű rétegmaghatározások és réteghatárok. De a sokféleség ellenére is kirajzolódik 3 csoport: szellemi foglalkozásúak, nem mezőgazdasági fizikai foglalkozásúak, mezőgazdasági fizikai foglalkozásúak. Mi tartsuk magunkat ezekhez a csoportokhoz.

A társadalom, főként a szocialista társadalom struktúrája nem statikus jelenség. A struktúrális viszonyokban bekövetkező változások nem csupán a társadalmi rétegződés folyamataiban, hanem az egyéni pozíciók megváltozásában is tükröződnek. A társadalmi mobilitást az egyének, vagy rétegek társadalmi helyváltoztatását a gazdasági-társadalmi viszonyokban lezajló változások szabályozzák. Mindenkor kialakulnak azok a csatornák is, amelyen keresztül az egyén a társadalmi igényeknek megfelelően az egyik rétegből a másikba kerül át.

A rétegek közötti mozgások dinamikáját tekintve egy társadalom lehet merev, vagy mobil struktúra. Egy adott időszakban kétféle mobilitást figyelhetünk meg:

- intergenerációs
- intragenerációs mobilitást.

Aszerint, hogy melyik milyen gyakran fordul elő, lehet a társadalom zárt, vagy oldott. A teljesen oldott társadalomban az intragenerációs mobilitás, vagyis az egyén életpályája során létrejött rétegváltozás szerepel túlsúlyban. Ez a jelenség azt jelenti, hogy az egyének közötti tényleges személyes kapcsolatok függetlenek a társadalmi rétegektől, vonzások és választások nem a társadalmi helyzethez, hanem a személyes adottságokhoz kapcsolódnak. Ez ritka jelenség. Ugyanis ritkán vannak a történelemben olyan időszakok, amikor ez tömegesen előfordulhat, és a társadalom jellemzője lehet. Ilyen időszak volt nálunk a felszabadulást követő évtized, amikor gyorsan kellett osztályhü értelmiséget, vezető beosztású szakembereket képeznünk. Ez a mobilitás ebben az időben gyakran többlép-

csős volt. A népi demokrácia lehetőséget teremtett arra is, hogy a képzeletbeli rangsorban gyakran több fokot átugorva egészen mélyről jöttek kerüljenek képességeiknek megfelelően magas beosztásba.

Ma már az egylépcsős mobilitás dominál. Ennek ma a legfontosabb csatornája az iskola. Az iskola elsősorban a azáltal játszik jelentős szerepet a mobilitásban, hogy az emberek széles tömegei számára nyújt általános műveltséget, és szakmai képzettséget, s ezzel igazolást ad az objektíve is magasabb státuszt jelentő pozíciók elnyeréséhez.

A mobilitási folyamatokat közvetlenül egy szelekciós rendszer segítségével befolyásolja az iskola. Erre már az előző részben utaltunk. Most arra világítsunk rá, hogy az iskolai szelekció hogyan függ mindenkor össze a társadalom struktúrális viszonyaival és a társadalmi mobilitással. Egyfelől olyképpen, hogy a különböző osztályok és rétegek gyermekei nem mindig egyenlően profitálnak az iskola tevékenységéből, s ezáltal a mobilitás szempontjából egyenlőtlen esélyeik lesznek. Az "egyenlő esélyeket" deklaráló szelekciós rendszerek látszólag a képesség és a rátermétség alapján döntenek az egyének továbbtanulásáról. Valójában a képességek szerinti szelektálás azt jelenti, hogy egyenlő mércét alkalmaz egyenlőtlen helyzetben lévő gyermekekre.

A szocialista iskolarendszer permanens törekvése, hogy tegye egyre nyitottabbá az iskolán keresztül vezető mobilitás útját. A szocialista átalakulás első szakaszában az iskolarendszer a kultúrális monopólium felszámolásában, továbbá az új értelmiség megteremtésében játszott kimagasló szerepet. A

szocialista kultúrpolitikánk eredménye, hogy má már az egyetemi végzettséggel rendelkezők csoportjában is 53% a munkás és parasztszármazásúak aránya. Miller 18 országra vonatkozó mobilitás adatai szerint apák és fiúk generációi közötti struktúrális különbség seholse olyan nagy, mint Magyarországon/Kemény, 1968./

Az új társadalom struktúrális viszonyainak konszolidálódása és megszilárdulása a mobilitási folyamatok szempontjából is lezárta egy korábbi korszakot. A szocialista építés jelen szakaszában konkrétan melyek az iskolarendszernek a társadalmi mobilitással összefüggő adatai? Amikor az új értelmiséget kellett kialakítani, az iskola feladatát viszonylag egyszerű volt körvonalazni. Ma az iskola mobilitásfunkcióit az ún. többlépcsős egyéni mobilitás támogatására, tehát arra a folyamatra, amely a fizikai dolgozó rétegek gyermekeinek értelmiségivé válását hivatott biztosítani, nem lehet leszűkíteni. A továbbtanulási lehetőségek bővültek, azonban a különböző társadalmi rétegekhez tartozó fiataloknál ma sem egyenlők a társadalmilag meghatározott továbbtanulási valószínűségek. Segéd munkások és vezető állásúak gyermekei között a középiskola-végzés valószínűsége szerint közel hatszoros, az egyetemet végzés esetében pedig közel húszszoros a különbség.

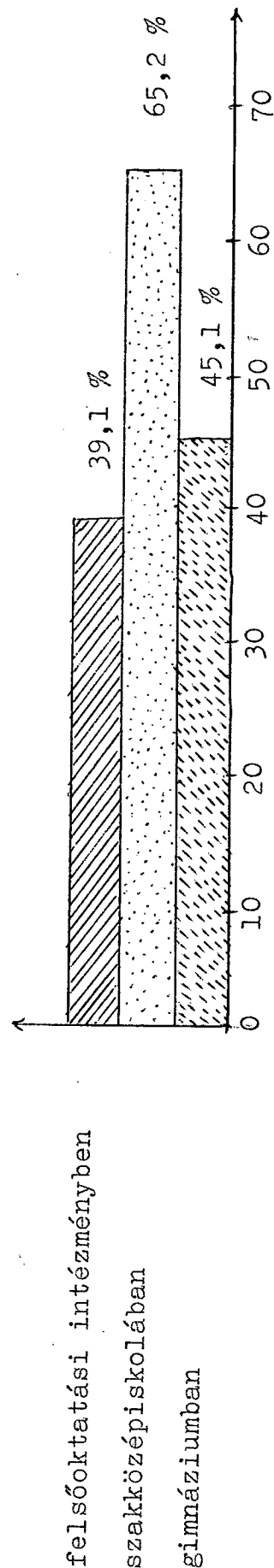
háztartásfő munkajellegcsoportja	középiskolás az összes 14-17 éves %-ban			egyetemista az összes 18-22 éves %-ban		
	fiúk	lányok	együtt	fiúk	lányok	együtt
vezetőállású értelmiség	77	88	83	35	34	34
középszintű szakember	57	79	68	27	7	16
irodai dolgozó	79	80	79	32	11	17
szellemi foglalkozású együtt	71	84	77	31	17	23
szakmunkások	26	48	37	10	4	7
betanított munkások	20	30	25	5	2	3
segédmunkás, hivatalos.	11	19	15	1	3	2
nem mezőg. fiz. dolg. együtt	20	34	27	6	3	4
mezőgazdasági fiz. dolg.	13	25	18	4	1	3

Mint ahogy erről már beszáltunk, a fennti eltéréseket némileg befolyásolják a lakóhelyi adottságok. Egyrészt maguk a helyi lehetőségek és a továbbtanulásra ösztönző légkör különböznek, másrészt az iskolák színvonala eltérő: a falusi iskolákban végzők többnyire hátránnyal indulnak a középiskolai felvételnél, és általában a vidékiek hátrányban vannak az egyetemi felvételeknél. A lakóhelyi eltérések azonban nem tompítják a társadalmi rétegek közötti különbségeket: a társadalmi rétegek továbbtaníttatási arányai falun és városon nagyjából hasonló mértékű különbségeket mutatnak.

háztartásfő munkajelleg- csoportja	középiskolás az összes 14-17 éves %-ban				egyetemista az összes 18-22 éves %-ban							
	Budapest		vidéki város		Budapest		vidéki város					
	fiúk	lányok	fiúk	lányok	fiúk	lányok	fiúk	lányok				
szellemi foglalk.	70	84	72	88	70	78	39	21	33	20	20	9
nem mzg. fiz. dolg.	28	45	21	45	17	27	6	4	6	4	5	2
mezőg. fiz. dolg.	-	-	16	24	12	25	-	-	-	3	5	1

/Az adatok s Statisztikai Időszaki Közlemények 11. kötetéből valók. Budapest 1966./

A Köznevelésünk évkönyvéből vett adatok alapján /Bp. Tk. 1980./ a fizikai foglalkozású szülők közép- és felsőoktatásban részesülő gyermekei az összes tanuló %-ban az 1978/79-es tanévben a következőképpen alakult:



A KHS Statisztikai Évkönyv /Bp. 1979./ adatai szerint az 1978/79-es tanévben a fizikai dolgozók gyermekeinek száma a felsőfokú tanintézetekben ilyen képet mutat:

I. évf.	II. évf.	III. évf.	IV. évf.	V. évf.	VI. évf.
42,5%	39,1%	37,3%	30,1%	27,8%	20,6%

A hat évfolymra bontás számunkra egy másik, eddig már tárgyalt problémára mutat rá. A csökkenő tendencia azonnal magyarázatot nyer, ha arra gondolunk - amit már az előző fejezetben megvilágítottunk, - hogy a taníttatás anyagi kérdés is. Hogy mennyire, azt bizonyítja az a tény, hogy az öt éves képzést igénylő műszaki, orvosi, agrár, és tudományegyetemeken 25,1-33,1%-ban tanulnak fizikai dolgozó szülők gyermekei, míg a kétéves óvónőképzőben 60,2%, a hároméves tanítóképzőben 48,1%, az ugyancsak hároméves mezőgazdasági főiskolán 50,8%, és élelmiszeripari főiskolán 51,3%-ban.

Az évek számán kívül valószínű, hogy a pályák hagyományos vonzása is szerepet játszik. Különösen áll ez a pedagógus pályákra. A felszabadulás előtt is, ha egy szegényember fia továbbtanult, az pap, vagy tanító lett.

Felsőfokú intézmény	I.évf.	II.évf.	III.évf.	IV.évf.	V.évf.	VI.évf.	összesen %-ban
tudományegyetem	35,8	30,5	31,7	28,9	27,0	-	31,0
műszaki egyetem	38,5	36,9	32,9	27,4	28,1	4,0	33,1
műszaki főisk. egy. főisk. kar	46,3	44,8	42,6	31,6	-	-	44,5
tanárképző főiskola	42,6	42,8	44,3	41,4	-	-	42,8
tanítóképző főiskola	50,4	47,0	45,8	-	-	-	48,13
óvónőképző	63,0	57,0	-	-	-	-	60,0
gazdasági jellegű főiskola	46,4	40,7	43,4	-	-	-	43,5
mozgássérültek NNI	30,6	44,4	36,4	35,3	-	-	36,3
művészeti főiskola	29,0	25,5	25,1	19,9	--	-	
agrártudományi egyetem	37,6	36,9	34,0	32,7	36,4	-	35,5
mezőgazdasági főiskola	52,1	49,4	51,0	-	-	-	50,9
orvostudományi egyetem	31,2	27,3	24,6	24,2	22,5	21,5	25,4
egészségügyi főisk. kar	51,1	45,1	-	-	-	-	48,1
testnevelési főiskola	37,4	32,3	29,5	30,9	-	-	33,1
kereskedelmi és vendéglátói. f.	48,9	39,4	38,9	-	-	-	42,6
élelmiszeripari főiskola	59,0	45,7	47,9	-	-	-	51,3

Nincsenek statisztikai dataink, de a tapasztalatok azt mutatják, hogy a bölcsészkaron a fizikai dolgozók gyermekei a legkevesebb számban a bölcsészdiplomával rendelkezők legnagyobb presztizsét ígérő szakpárosításokon, a két nyugati nyelvszakon van. Ha valaki a pedagógus pályán marad, akkor is a két nyugati nyelvvel annyi plusz munkát elvállalhat, amennyi jelentős anyagi előnyökhöz juttatja tanártársaival szemben. Nem beszélve arról, hogy itt nagyobbak az esélyek arra, hogy más, anyagilag jobban dotált, nem pedagógus pályán helyezkedjen el. Arra is van példa, hogy egy bizonyos ideig semmilyen állást nem vállalnak, mert óradásból is jól megélnék. De a mai középiskolában az orosz mellett csak egy idegen nyelvet oktatnak kötelező jelleggel - itt a gimnáziumra kell szorítkoznunk, mert egy-két különleges szakközépiskolától eltekintve /mint pl. a postaforgalmi, vendéglátóipari/ a szakközépiskoláinkban csak oroszot tanítanak. Az a szülő, aki tud és akar áldozni arra, hogy gyermeke olyan szinten megtanuljon egy nyugati nyelvet, hogy abból sikeres felvételit tehessen, az többnyire nem fizikai dolgozó.

Összegezésül elmondhatjuk, hogy társadalmunkban jelenleg az egyéni mobilitásnak az átlagos és tömegesen elérhető útja az egylépcsős mobilitás. Nagyon is reális igény és hozzá adottak is a lehetőségek is, hogy a szakképzettséggel nem rendelkező, alacsony iskolázottságú szülők gyermekei szakmára és általános műveltségre tegyenek szert.

Az iskolarendszer azonban a fizikai dolgozók gyermekeinek mintegy 15-20%-át nem tudja eljuttatni az általános iskola befejezéséig sem, s így tulajdonképpen az egy-

lépcsős mobilitás lehetőségét is elveszti. Ezért az általános iskola elvégzése a társadalmi mobilitás szempontjából is alapvető cél.

Az általános iskola 8. osztályát		
14	15	16
éves korig elvégző tanulók a 13 éves korú népesség%-ban		
79,8	87,4	89,3

/Köznevelésünk évkönyve Tankönyvkiadó Bp. 1980./

Az iskolarendszer azonban a társadalmi csoportmobilitásnak is egyik alapvető eszköze. Ilyen szempontból a szocialista iskolarendszerre az a feladat hárul, hogy segítse elő a rétegek közti művelődési különbségek fokozatos felszámolását, illetve biztosítsa, hogy a művelődésbeli különbségek a ma felnövekvő generációk körében csökkenő mértékben termelődjenek újra. Volatképpen az a feladat áll az iskola eredendő funkciójához leginkább közel, hiszen ez a kultúráközvetítés, a személyiségfejlesztés általános feladataihoz tartozik.

Az iskolarendszeren keresztül vezető egyéni mobilitás jelentősége nem ítélhető meg önmagában. Az egyéni mobilitás ugyanis a társadalom egésze szempontjából nem cél, hanem eszköz, a társadalmi struktúra dinamizmusa megóvásának eszköze, E mozgás megőrzi és növeli a társadalmi struktúra nyitottságát, elősegíti a tehetség kiválasztó-

dását, megelőzi a rétegek megmerevedését, igazodik a munkahelyi struktúra változó igényeihez. Lehetnek azonban az egyéni mobilitásnak negatív kísérő tünetei is. Ilyen pl. az, hogy az értelmiségivé vált munkás-paraszt fiatalok egy részének kapcsolatai meglazulnak az őket kibocsájtó osztályokkal.

A közoktatási rendszer viszonylagosan önálló szerepet tölt be a mobilitási folyamatok befolyásolásában. A társadalmi igény az iskolával szemben az, hogy tegye nyitottá a továbbtanulás útját a társadalom valamennyi rétege számára, s biztosítsa, hogy a származás, az örökölt művelődési feltételek egyre kevésbé határozzák meg az egyének mobilitási feltételeit.

E funkciók teljesítésének lehetősége szorosan összefügg az iskolarendszer tárgyi és személyi feltételeinek állapotával, továbbá azzal is, hogy sikerül-e megtalálni a művelődési hátrányok pedagógiai ellensúlyozásának valóban célravezető módszereit. A jelenleg alkalmazott eljárások nem eléggé hatékonyak. A legfőbb probléma az, hogy a felzárkóztató munka elkésve kezdődik, amikor a tanulmányi-művelődési hátrányok a személyiségben már felhalmozódtak és rögzítődtek. Ezért kerül előtérbe az iskolára előkészítés, valamint a kompenzáció problémája.

III. AZ ISKOLAÉRETTSÉG PROBLÉMÁJA

1. Az iskolaéretlenség fogalma

Az iskolaéretlenség kérdéskörének kutatása akkor válik aktuálissá valamely iskolarendszerben, amikor az iskolázottság ténylegesen egyetemes, vagyis amikor az iskolakötelezettség a népesség minden rétegére kiterjed. Magyarországon erre először az ötvenes évek végén került sor. Az oktatási statisztika szerint 1955-ben a tanulók 61,1%-a végezte el az általános iskolát, illetve a megfelelő gyógypedagógiai intézményt. Ez az arány 1971-re örövendetesen 90,8%-ra emelkedett, de az általános iskolát el nem végeztek kb. 10%-a a kimaradt, az osztályozhatatlan, az osztályismétlésre bukott tanulók magas száma aktuálissá tette ennek a problémának a vizsgálatát.

Az iskoláskorú gyermekek fejlettség szempontjából nem tekinthetők homogénnek. A fejlődés ütemében mutatkozó eltérés lehet gyorsulás, vagy meglassulás. Vannak, akik biológiai életkorukat meghaladó fejlettségűek, az un. akceleráltak, mások jóval az átlag alatt vannak, un. retardáltak. Az akceleráció jelensége miatt a lemaradók csoportja élesen szembe tűnik, függetlenül attól, hogy a lemaradás oka mi. Az átlag alatt teljesítők csoportjában közös a retardáció jelensége. Mit értünk retardáción?

Retardáció - latin szó - a fejlődés menet lassulását jelent /Pedagógiai Lexikon 1979./

- tágabb értelmezésben a biológiában és a pszichológiában is használatos; általános emberi, biológiai lemaradást értenek alatta
- a pedagógiai irodalomban és a gyakorlatban az új ismeretek feldolgozásához szükséges szilárd alap, a vezetett és az önálló tanuláshoz való képességek hiányát jelöli meg a fogalom.

"A retardált fejlődés jellemzője az, hogy a fejlődési tempóban van a zavar, a lezajlás menete és szerkezete azonban olyan, mint a normális fejlődésnél"... határozza meg a fogalmat a Gyógypedagógiai pszichológia c. tankönyv. A retardáció fogalmát el kell különíteni az értelmi fogyatékos-ság fogalmától. Ebben az esetben a fejlődés egész menete és a személyiség egész struktúrája nemcsak mennyiségileg, hanem minőségileg is eltér az éptől.

A lemaradás mértéke igen különböző lehet, de mindenképpen reverzibilis. Szemben a gyógypedagógiai oktatás hatáskörébe tartozó irreverzibilisen - visszafordíthatatlanul - sérült gyermekekkel. Milyen területeken következik be a lemaradás? Jelentkezhet a személyiség egészében, vagy egyes részterületeken.

Vonatkozhat: - a mozgásosság fejlődésére, akkor pszichomotoros retardáció

- a megismerő funkciókra, akkor mentális retardáció

- a testfejlődésre, akkor szomatikus retardáció

/Pedagógiai Lexikon 1979./

Vonatkozhat: - testi fejlettségre
- értelmi területekre
- érzeni "

- szociális "

/Szabó Pál, 1967./

Jelentkezhethet: - szomatikus területeken
- intellektuális "

- emocionális "

/Szabó Pál, 1978./

Megnyilvánulhat: - biológiai szférában
- pszichológiai "

- szociális "

- munka /tanulás/ területén

/Fővárosi Pedagógiai Intézet 1972./

Ebben a sokféle felosztásban két részterület körvonalazódik ki: a biológiai és a pszichológiai /értelem, érzelem, akarat/. Mint később látni fogjuk az iskolaérettségvizsgálatok is erre a két területre terjednek ki.

A lemaradás okai nagyon sokfélék lehetnek, de ha megpróbáljuk csoportosítani, akkor a következő kategóriákat különböztethetjük meg: - szociális

- organikus

A környezeti tényezők lehetnek negatívak és pozitívak. "Pozitív környezeten" azt értjük, hogy a kényeztetés ugyanolyan gátja lehet a helyes életvitel /bizonyosfokú önállóság, fela-

dattartás stb./ kialakításának, mint az ingerszegénység, a gondozás hiánya, érzelmi elhanyagottság stb. De ez a ritkább eset. Gyakoribb a negatív szociális környezet, illetve az alacsony kultúráltságú családi háttér. Budapesten reprezentatív módszerrel kiválasztott mintán végzett vizsgálat szerint a szülők iskolai végzettsége a legdöntőbb. Az iskolaéretlenek 13,5%-ának az anyja nem fejezte be a 8. osztályt, és 13,3%-ának az apja szakképzetlen fizikai dolgozó. /Csak az összehasonlítás végett: az iskolaéretlenek 1,7%-nak főiskolai végzettségű az édesanyja, 2,3%-ának értelmiségi pályán dolgozik az édesapja. A magasabb státuszú szülők korrekciós osztályba tudják juttatni az olyan gyermeküket is, akit egyébként kedvezőtlen körülmények között debilnek találtatnának. A kiegészítő iskolába többségben fizikai dolgozók gyermekei járnak, átlagos arányuknál kétszer nagyobb súllyal./ A harmónikus , teljes családok még alacsony iskolázottsági színvonaluk ellenére is többet tudnak nyújtani a gyermekeknek, mint a nevelőotthonok, vagy a széthullott családok, mert intézetből kerül ki az iskolaéretlenek 20%-a, csonkacsaládból 11,2%-a. /Vargáné-Szabó-Óri, 1979./

A longitudinális vizsgálat eredményei alapján mondhatjuk, hogy az organikus okok is többféleképpen lehetnek.

Vonatkozhatnak: - az anyára

- a terhességre /pre-, peri-, postnatalis hatások miatt/

- a gyermekre

A felmérés szerint az anya szüléskori életkora 99,9%-os valószínűséggel befolyásolja a gyermek fejlettségét. A 36 évesnél idősebb anyák gyermekei szignifikánsabban fej-

letlenebbek, 10,2%-a került korrekciós osztályba vagy felmentésre. A korrekciós osztályok iskolaéretlen tanulóinak 35,2%-a született 2500 gr alatti súllyal. A vizsgált populációban a 2500 gr alatti súllyal születettek 9,7%-a, míg a 2500 gr-nál nagyobb születési súlyúaknak csak 3,3%-a lett 6 éves korára iskolaéretlen.

A szellemileg ép, de érzékszervi fogyatékosok /hallás-, látás-, mozgáskorlátozottság/ esetével nem foglalkozunk.

A "retardáltak" és az "iskolaéretlenek" fogalmát a szakirodalom felváltva használja. A témában szaktekinztélynek számító Szabó Pál pszichológus és Zauner Éva pedagógus a retardáltakat tekinti nagyobb, az iskolaéretlenek et szűkebb fogalomnak. A "retardáltak közül kerülnek ki az un. iskolaéretlen gyermekek". /Szabó Pál, 1974./ "Az iskolaéretlenek a retardáltak csoportjába tartoznak, mert fejlődésükben elmaradtak, de személyiségük struktúrája lényeges jegyekben nem különbözik az iskolaéretteké-től." /Zauner Éva, 1975./

Felfogásuk szerint: retardáltak > iskolaéretlenek

Elfogadva ezt az álláspontot, megállapíthatjuk, hogy a "retardáltak" kifejezés valamennyi korosztályra vonatkozhat, ahol - mint a "retardált" szó értelmezésénél láttuk - a fejlődési folyamatban valahol zavar támad. Míg az "iskolaéretlenek" azó a retardáltakon belül a beiskolázandó korosz-

tályra vonatkozik. Így tehát mindaz a lényeges tulajdonság, amit a retardáltakról elmondottunk, vonatkozik az iskolai munkára időlegesen alkalmatlannak talált 5-6 éves gyermekpopulációra is.

Az iskolaéretlenség ugyanúgy kiterjedhet a személyiség egészére, vagy egyes részterületekre. Bár a személyiség egyes területei között az iskolaérettség, illetve iskolaéretlenség szempontjából nincs szoros összefüggés, például a biológiai éretlenség nem vonja maga után okvetlenül a pszichikus éretlenséget is, a területek közötti kölcsönhatás fennáll. A testileg fejletlen iskolaéretlen gyermek például sokkal fáradékonyabb és emiatt fokozottan labilis figyelmű lesz, ami teljesítményét erősen lerontja, még akkor is, ha pszichológiailag egyébként iskolaérett. Egy értelmileg megfelelő szinten álló, de motorosan nyugtalan, önmagát fegyelmezni nem képes, túl mozgékony gyermek ugyancsak csődbe juthat a megfelelő szociális érettséget megkívánó iskolai munka során.

A szovjet szakirodalom két nagy csoportba sorolja a lassabban fejlődő iskolaéretlen gyermekeket. Az egyik csoportba az ún. "cerebroasthéniasok" tartoznak, akikre elsősorban a gyors kifáradás, a figyelem-, a koncentrációképesség labilitása és a szellemi munkaképesség csökkenése jellemző. A másik csoport jellegzetes tüneteit "pszichofizikai infantilizmus" címen fogják össze. Ezeknél a gyermekeknél inkább a magatartási problémák, a gyermekes, játékos viselkedés a szembe tűnőek. Pevzner szovjet kutató

szerint mind a két csoportra jellemző, hogy a megismerő tevékenység nem sérült, így remény van arra, hogy idővel utolérrik kortársaikat. / *Допечатание* 1972. 5. /

A hazai tapasztalatok alapján az iskolaéretlen személyiségre mindenekelőtt az jellemző, hogy a különböző területeken való fejletlensége miatt nehezen, vagy egyáltalán nem tud beilleszkedni az iskolai munkába, és csak zavarja a közösség tevékenységét.

2. Kiket tekintünk iskolaéretteknek?

Mivel a fejlődés két területen folyik: biológiai és pszichológiai téren, ezért az iskolaéretlenség is ezeken a területeken jelentkezik.

Biológiai érettség mindenekelőtt az optimális testi fejlettséget és egészségi állapotot jelenti, amely magában foglalja a gyermek életkorának megfelelő testsúlyt /18-20 kg-ot/, és magasságot /110 cm-t/. Igen fontos az idegrendszer megfelelő fejlettsége, kiegyensúlyozottsága, a mozgások összerendezettsége, ami az írástanuláshoz feltétlenül szükséges. E területekhez tartozik még az iskolai munkához szükséges általános fizikális teherbíróképesség. Egyes kutatók szerint a biológiai iskolaérettség jele, ha a kisgyermek-testformát felváltja az iskolás testforma. Ezt nevezzük az első alakváltozásnak. /A Művelődésügyi Köz-

löny 1977/8. száma tartalmazza az Egészségügyi Minisztérium irányelveit a tanköteles tanulók orvosi vizsgálatáról és ezzel kapcsolatban a beiskolázhatóság egészségügyi kritériumait./

A pszichikus alkalmasság főbb pontjai:

- beszédfejllettség
- intellektuális fejlettség
- érzelmi és akarati érettség
- munkára való érettség

- a/ A beszédfejllettség részben formális, részben megfelelő tartalmi fejlettséget jelent. A formális fejlettség a beszéd tisztaságában és folyamatosságában, az egyes hangok helyes kiejtésében nyilvánul meg. Ugyanis a beszédhibák akadályozzák az olvasás - írás megtanulását. A tartalmi fejlettség elsősorban a megfelelő szóbeli kifejezőkészséget, beszédkésztséget, szókincset jelenti. A gyermeknek meg kell értenie, amit mások közölnek vele, és mondanivalóját korának megfelelő szinten kell kifejeznie. Ez a képesség a tanulás fontos feltétele. A beszéd fejlettsége általában szoros kapcsolatban van a gondolkodás fejlettségével.
- b/ Az intellektuális fejlettségen belül alapvető kritérium az életkornak megfelelő szintű érdeklődés a környezet jelenségei iránt. Ez a tanulás fő motivuma. Az iskolába kerülő gyermektől már bizonyos terjedelmű és kitartású aktív figyelmet és koncentrálnási készséget elvárunk. Képesnek

kell lennie legalább 10-15 percig tartó akaratlagos figyelemre, és a tárgyak, jelenségek fontosabb jegyeinek megfigyelésére, minták követésére.

A gondolkodás terén az iskolaérettség kritériumához tartozik a lényeglátás bizonyos fejlettsége, és annak felismerése, hogy az egész részekből áll. Az analitikus és szintetikus gondolkodás ugyanis jelentős szerepet játszik az olvasástanulásban és a számfogalmak kialakításában .

Az iskolaérett gyermeknek képesnek kell lennie elemi fogalmak /többek között a mennyiségfogalom/, ítéletek és következtetések alkotására, elemi összefüggések felismerésére.

c/ Érzelmi téren bizonyos fokú kiegyensúlyozottság a követelmény. A beiskolázandónak nem szabad szélsőségesen indulatosnak lennie, de túlzottan gátoltnak, visszahúzódónak sem.

d/ Akarati téren akkor iskolaérett a gyermek, ha képes önmaga irányítására, mozgásigényének akaratlagos leküzdésére legalább olyan mértékben, hogy a tanórai munkába aktívan bekapcsolódjon.

e/ A munkaérettséghez tartozik a teljesítmény igénye, a feladatoknak az életkorra jellemző időn belül való felfogása, a tanulékonyság, a kötelességtudat, a feladattartás /ezen belül bizonyos monotóniatűrés/, megfelelő munkatempó, önálló és csoportos munkavégzésre való képesség. A gyermek akkor iskolaérett, ha bizonyos fokig igényli már a munkát, szívesen kezd hozzá, érdekli az, amit csinál, és elkezdett tevékenységét akkor is törekszik befejezni, ha nehézségei is támadnak.

A szociális érettséget külön kritériumként

szokták említeni, bár összefüggésben van az előbbiekkel, mintegy rájuk épül. Az iskolaérettség elsősorban a megfelelő szociális érettséget jelenti, illetve annak függvénye. Ugyanis - mint Mérei írja - a gyermekek értelmi fejlettségüket tekintve előbb válnak iskolaéretté, mint viselkedésükben. /Mérei, 1970./. Bizonyos, hogy a megfelelő iskolás viselkedés, az alkalmazkodóképesség alapvető kritérium. Ez egyaránt jelenti az iskolai helyzetekhez és az osztálytársakhoz való alkalmazkodást. A szociális érettség kritériumai közé sorolhatjuk a következőket:

- a közösség igénye és az abba való beilleszkedés készsége
- szabálytudat
- érzelmi kiegyensúlyozottság szereplési helyzetekben
- együttműködési készség a pedagógussal és a társakkal
- a felnőtt irányításának elfogadása
- képesség a közösségben /osztályban/ végzett munkára

Tramer svájci pszichológus szavaival tudjuk legjobban meghatározni az iskolaérettség lényegét: "Egy gyermek akkor iskolaérett, ha testileg-lelkileg olyan fejlett, hogy az iskolai tanulás nemcsak, hogy nincs ártalmára, hanem fejlesztően hat rá." A személyiség erre az időre olyan energetikai felkészültséggel rendelkezik, amely képessé teszi meghatározott ismeretanyag elsajátítására. Az iskolaérettség, mint fejlődési fok követeli meg a neki megfelelő oktatási szintet, tanulmányi anyagot. Ha ekkor a beiskolázás elmarad, az retardációt idéz elő.

3. Iskolaérettségi vizsgálatok

Régi megfigyelés, hogy az iskolaköteles korba lépő gyermekek közül többen nem érik el azt a fejlődési fokot, amely az iskolai tanulmányok megkezdéséhez szükséges. Illetve az iskolába került gyermekek egy része magasabb követelmény teljesítésére is képes, tehát a hozott ismereteiket tekintve heterogének, erősen különböznek egymástól.

A homogenizálás egyetlen eszköze a századfordulóig az életkoronkénti csoportosítás volt. Az iskoláztatás kezdetét ősidők óta ösztönszerűen 5-7 éves korra teszik. Erasmus, Locke, Basedow korábbi, Rousseau, Fichte a későbbi beiskolázás mellett kardoskodott. /Réti, 1967./ Comenius a 6. életév betöltésétől tette függővé az iskolakezdet. Jelenleg Angliában 5 év, a Szovjetunióban /Bulgáriában, Lengyelországban 1980-ig/ Jugoszláviában 7 éves kortól kezdve járnak iskolába a gyermekek. A pszichológusok szerint ugyanis ez az a kor, amikor az első alakváltozás bekövetkezik. Ez az időszak olyan életperiódus, amellyel az iskolaérettséget kapcsolatba lehet hozni. A pszichoszomatikus adottságok ekkor válnak alkalmassá a személyiség tervszerű formálására. A kisgyermekkorú képszerű gondolkodást a fogalmi gondolkodás váltja fel, az önkéntelen figyelem mellett az akaratlagos figyelem, a mechanikus bevézés mellett a logikus emlékezet jegyei jelentkeznek. Ha ebben az életszakaszban a beiskolázás elmarad, az ugyan-

olyan veszélyeket rejt magában, mint az iskolaéretlenség figyelmen kívül hagyása.

Az első vizsgálatok az iskolaérettséget értelmesség kérdésének tekintették. Az első intelligenciateszt megszerkesztése Kenn Mc. Cattell nevéhez fűződik /1890./. Századunk elején a pszichológus Binet és a pszichiáter Simon dolgoztak ki olyan módszert /Binet-Simon teszt/, amellyel 13-16 éves korosztályt mértek. Az IQ meghatározásával életkorok szerint lehetővé vált a normál fejlettségű és a szellemileg fogyatékos szelektív szétválasztása:

<u>beiskolázandó korosztály</u>	<u>IQ-ja</u>
- normál csoport	0,9-1
- lassan fejlődő /retardált/	0,8-0,9
- határeset	0,8-0,7
- értelmi fogyatékos	0,7 alatt

De ezek a tesztek nem adnak választ az eddigi ontogenetikus előzményekre, nem mutatják meg az addigi környezeti feltételeket, és ezért diagnosztikai és prognosztikai értékük is kevés.

Az iskolaérettség elvi problémáival a fejlődéspszichológusok mintegy negyven éve foglalkoznak. Nálunk az 1933-ban kiadott Magyar Pedagógiai Lexikonban még nem szerepel az iskolaérettség problémája. Zeller az 1930-as években megállapítja, hogy a gyermek első alakváltozásakor, 6-7. életév körül testi és pszichés fejlődésében fordulat áll be. Ez teszi lehetővé, hogy a gyermek az iskolai követelményeknek meg tud-e felelni. A testi fejlettségre vonat-

kozóan három kategóriát állapít meg: - kisdedes
- átmeneti
- iskolás

Annál erősebb egy gyermek /fizikailag annál alkalmasabb az "iskolai teherviselésre"/, minél távolabb van az infantilis alakváltozástól. De nem igaz, hogy annál alkalmasabb az iskolai munkára, minél fejlettebb testileg, mivel a szomatikus komponensen kívül - mint láttuk - más tényezők is szerepet játszanak.

Danzinger pszichológusnő sokrétű vizsgálatában szerepelt: szabály- és mintakövetési készség, feladattudat, látás és mozgás összerendezettsége, folyamatos figyelem, helyzetismeret, a mindennapi életben való tájékozottság. /Mérei, 1978./

Magyarországon az első osztályosok tanévvesztésének okát eleinte kizárólag a biológiai éretlenségben keresték. Mérei 1948-nam megjelent Gyermektanulmány c. művében egyes gyermekek kedvezőtlen iskolai indulásának okát annak tulajdonította, hogy "lényeges az a néhány hónap, vagy félév, amennyi a pszichikai érettség és az életkor között lehet." Lényegében hasonló álláspontot képvisel Lőrincz István, Palkó István és Petrován Pál is 1962-ben megjelent tanulmányában. Javaslatuk akkor az volt, hogy az iskolakezdést halasszák el egy esztendővel. Megfigyeléseket végzett Bácskai Józsefné és Geréb György is Szegeden a Londoni körúti állami nevelőotthon iskolakötelesekorú gyer-

mekein. Tanácsi hozzájárulással megszervezték számukra az első speciális osztályokat is, amelyben eredményesen dolgoztak. A Népegészségügy c. folyóiratban 1959-ben publikált írásuk azonban akkor még nem keltett különösebb visszhangot, többen úgy vélték, hogy az állami gondozottak számos problémája közül csupán az egyikről van szó, nem pedig az egész 6 éves korú gyermek-populáció egy részéről. A 60-as években támadt fel újra a gondolat, az első osztályosok nagyarányú bukása irányította rá a figyelmet a kérdésre. Lőrincz, Palkó és Petrován 1962-ben Szombathelyen vizsgálták az első osztályos tanulókat, s úgy találták, hogy sok közöttük a legalább részlegesen iskolaéretlen gyermek. Javaslatuk akkor az iskolaköteles korhatár vizsgálata volt. Azóta számos vizsgálat revideálta ezt a megállapítást. Ugyanis nem azon múlik az iskolaérettség, hogy 6 éves, vagy 7 éves az a gyermek, hanem azon múlik, hogy mi történik vele születésétől az iskolába kerülésig.

Az iskolaéretlenség kérdésének legkövetkezetesebb tanulmányozója Szabó Pál, aki Győrött végzett vizsgálatot. Eredményei alapján differenciálta az iskolaéretlenség oki tényezőit szomatikus, mentális és szociális, illetve többszörös oki csoportokra. Megkülönböztetett iskolaéretlen és fogyatékos gyermekeket. Komplex vizsgálati eljárást dolgozott ki több szakember bevonásával.

Hivatalos intézkedés 1964-ben történt először, amikor is az Egészségügyi és a Művelődésügyi Minisztériuma 16/1964. sz. együttes utsításában elrendelte az általános iskola 1. osztályába történő beiratkozás előtti kö-

telező orvosi vizsgálatot. 1966-ban a Köznevelés hasábjain vita bontakozott ki az iskolaérettség megítélésének kérdésében, amit Horányi Györgyné: Az iskolaérettségi vizsgálatokról c. cikke indított el.

Majd az ország különböző részein végeztek vizsgálatokat, de ezek nem irányultak a külső társadalmi-, gazdasági- és szociális környezetre. 1970-ben a Fővárosi Tanács VB Egészségügyi és Oktatási Főosztálya a MÜM engedélyével az 1970/71-es tanévben intézkedést adott ki a tanköteles gyermekek komplex szomatikus és pszichés felmérésével kapcsolatban. A vizsgálatot március 1-től május 15-ig végezték el. Az egészségügyi és pedagógiai szempontból problémás gyermekeket a kerületi Nevelési Tanácsadók pszichológusai vizsgálták meg. 1972-ben a Fővárosi Tanács VB Oktatási Főosztály Szakfelügyeleti és Továbbképzési Intézete útmutatót bocsájtott ki a tankötelesek iskolaérettségi vizsgálatához. Ebben eligazítást, módszerbeli segítséget kívántak nyújtani a gyermekorvosok, csoportvezető óvónők, s az óvodába nem járt gyermekek pedagógiai vizsgálatát végző 1. osztályos tanítók, valamint az illetékes intézmények vezetői számára. A vizsgálat feltárta a gyermek fejlettségét azokon a területeken, amelyek az iskolai munka szempontjából elsődleges jelentőségűek.

Hogyan és mikor bonyolódnak az iskolaérettségi vizsgálatok?

Az általános iskola igazgatója a beiratkozáskor /március közepén/ külön nyilvántartásba veszi az óvodából

és az otthonról érkező gyermekeket. Ezt a nyilvántartást az egészségügyi nyilvántartással egyeztetni. /Fontosnak tartjuk itt megjegyezni, hogy a tanköteleskorú gyermekek teljeskörű összeírásának nincs kialakult rendszere. Kisebb településeken ezt könnyebb megoldani. Városokban az óvodák a védőnői hálózat, a népességnylvántartó, a lakónylvántartó adataira támaszkodnak. A nyilvántartások ma még sokszor megbízhatatlanok, nem rendelkeznek naprakész adatokkal. Az új lakótelepekre beköltözők, valamint a peremkerületekben lakó cigányság és a rendezetlen körülmények között élő családok gyermekeinek összeírása megoldatlan./

Az iskola igazgatója a beiratáskor tájékoztatja a szülőt az iskolaérettségi vizsgálatok kötelező jellegéről. Ez két részből áll: orvosi vizsgálatból és pedagógiai vizsgálatból..

Az óvodás gyermekek iskolaérettségének eldöntése nem egy külön vizsgálattal történik, hanem az óvónő folyamatos megfigyelésének az eredménye. Az óvónő nemcsak a gyermek fejlődését kíséri hosszabb ideig figyelemmel, hanem azokat a nevelési eljárásokat is, amelyeket a család alkalmaz. Módjában áll megismerni a gyermek családi környezetét, annak pozitív, vagy negatív hatásait. Személyes tapasztalatai, közvetlen megfigyelései alapvetőek az iskolaérettség megítélésében. Az óvónő a folyamatos megfigyelései alapján nyilatkozik arról, hogy iskolaéretlennek tartja-e a gyermeket, vagy felülvizsgálatot kér a nevelési tanácsadóban. Tapasztalatai rendszerezésében ún. megfigyelési lap segít. A személyi és a legfontosabb fejlődési adato-

kon kívül a testi- és mozgásfejlettséggel, az egészségügyi szokásokkal, az önkiszolgálással, azonkívül a főbb tevékenységformákkal, az értelmi fejlettséggel, az érzelmi-, akarati élettel szociális magatartással és családi körülményekkel kapcsolatos megfigyeléseket is rögzíti. Az óvónő természetesen nem egyedül dönt a beiskolázhatóság kérdésében, hanem az óvoda orvosával közösen, figyelembe véve a beiskolázás előtti orvosi vizsgálat eredményét is.

A következő személyiséglap a szegedi Boros József utcai Óvodából való. Ezt viszi magával a gyermek az iskolába.

S Z E M É L Y I S É G L A P

Személyi adatok:

Név:.....

Születési hely:.....évhó.....
nap.....

Részesült-e intézményes nevelésben, mennyi ideig?

/bölcsöde, óvoda, gyermekotthon/

Apa neve:.....kora:.....

munkahelye:.....

foglalkozása:.....havi jövedelme....

Anyja neve:.....kora:.....

munkahelye:.....

foglalkozása:.....havi jövedelme...

Testvérsor /kor, nem feltüntetésével/:.....

.....

Lakcím:.....

A család szerkezetének összetétele:.....

Ki foglalkozik a gyermek nevelésével?/Bekarikázással jelölni/

anya és apa

anya egyedül

apa és anya

apa egyedül

Megjegyzés:

Az óvodába nem járt gyermekek vizsgálatát az a pedagógus /óvónő, vagy tanítónő/ végzi el, aki az iskola-előkészítő foglalkozásokat vezeti.

Az iskolaérettség szempontjából kérdéses gyermekeket másodfokú bizottság elé utalják. Itt a vizsgálatok célja kettős: kiválasztani a ténylegesen iskolaéretlen gyermekeket, javaslatot tenni a retardáltsági foknak megfelelő differenciált beiskolázásra, illetve egy tanévre történő felmentésre. A bizottság tagjai: óvónő, gyógypedagógus, tanítónő, gyermekorvos, pszichológus. A vizsgálatok tervszerűen, egymásra épülten folynak. Az összeállított, és egységesen használt próbasorozat felhasználja a Stebel-, Büchler-, Hetzer-, Binet-, Hawik-vizsgálatok egyes elemeit.

A Fővárosi Nevelési Tanácsadó tapasztalatainak birtokában az Oktatási Minisztérium 1975-ben "Útmutató az iskolaérettségi vizsgálatok elvégzéséhez" c. kiadványban, és az "Útmutató a nevelési tanácsadóban végezhető pszichológiai vizsgálatokhoz" c. kiadványban egységes szempontokat adott meg. Szegeden a II. fokú bizottság ennek az Utmutatónak az alapján dolgozik. Évente átlagban 120-130 gyermeket vizsgálnak meg /1980-ban 136-t/. A vizsgálatok eredménye alapján a II. fokú bizottság állást foglal a gyermek beiskolázásával kapcsolatban. Javasolataik az alábbiak lehetnek: - iskolaérett

- iskolaérett, beszédjavításra szorul
- a mindennapi iskolába járás alól egy tanévre felmenthető
- az általános iskola korrekciós 1. osztályába beiskolázható

- Áthelyezési Bizottság elé utalandó
- érzékszervi, vagy testi fogyatékos, tankötelezett-ségének megfelelő gyógypedagógiai intézetben kell eleget tennie.

Az 1981/82. tanévben a tanköteles korba lépett hatévesek beiskolázási aránya /92,2%/ az előző tanévihez viszonyítva 0,1%-kal romlott. 158 379 tanulót általános iskolába, 1369 tanulót pedig gyógypedagógiai intézetbe iskoláztak be. Nem tudnak az iskolák mintegy 1500 hatéves gyermekről. 4 985 tanköteles korba lépő gyermeket, a korosztály 3%-át iskolaéretlenség címén felmentették. Az előző tanévben 3 958 tanulót minősítettek iskolaéretlennek. A növekedés jelentős. A felmentések közigazgatási egységenként való nagyfokú szóródása arra utal, hogy az iskolaérettség megállapítása - a kiadott utasítások ellenére sem- történik azonos elvek alapján. Az előző tanévhez viszonyítva kiugróan magas az emelkedés Hajdú-Bihar megyében és a fővárosban, viszont számottevő a csökkenés Békés és Somogy megyében. Az iskolaéretlenség alapján felmentettek között aggasztóan sok a cigány gyermek. Tudjuk, hogy a demográfiai hullám tetőzése ebben a tanévben ment végbe, de az a szám a vártnál nagyobb. A sok erőfeszítés után a szakemberek azt várták, hogy a növekedés megáll.

Ebben a tanévben a tankötelesek 3%-a gyógypedagógiai intézményben tanul. A nem cigány gyermekek közül a gyógypedagógiai nevelésre utaltak aránya 2,2%-os, a cigánygyermekek esetében pedig 14,5%-os. Komárom, Győr-Sopron, Fejér, Vás és Veszprém megyében az értelmi fogyatékosok között a cigánytanulók aránya feltűnően magas, létszámarányuknak a nyolc-tíz-

szerese. 1 353 első osztályost mentettek fel a rendszeres iskolalátogatás alól. A legtöbbet egészségi okok miatt. Közöttük négyszáznál több érzékszervi fogyatékos tanuló szerepel. Ezeknek a gyermekeknek a sorsa nem megnyugtató.

A következő kérdőívet a szegedi II. fokú bizottság használja.

Név:

Szül.hely: év:.....hó:..... nap:.....

Apa neve:életkora: év

isk.végz.:

Anya neve:életkora:év

isk.végz.:

anamnesztikus adatok: felveve /kitől?/

I. Graviditás:

Össz.grav.:

Össz.szül.:

AB: sp.:művt:

Vsz. hányadik grav.szül.:

kivánt gyerek volt-e?

Permegegyetefolyása:

II. Szülés- szüléti:

Idő:hó

Súly:kg

Hossz:cm

Komplikáció:

III. Szopás:

Meddig:

Hogyan:

Elkészítés: igen - nem

Anyatej: igen - nem

IV. Fejlődés:

Újszülött és csecsemőkor rövid jellemzése:

.....

.....

Statisztikai fejlődés:

Ul:

Áll:

Jár:

Fogzás:

Beszéd:szavak:

folyamatos:

Szobatisztaság:

V. Betegségek:

1 év előtt
1 év után:
Eszméletvesztés:
Kórház:

VI. Családi anamnézis: /betegségek, terheltség/

VII. Környezet:

szobaszám:
személyek száma:
külön rekhely:
Családi struktúra: /teljes, csonka, nagyszülőkkel stb./

VIII. Nevelés:

otthon /idő, kivel/:
bölcsőde:
óvoda:
beilleszkedés:

IX. Jelenlegi status:

A magasság:cm
Tetsúly:kg
Ált. egészségi állapot:
.....
.....
Jár-e orvosi kezelésre, ha igen, hova:
.....
.....

Emberrajz

A gyermek neve: _____

Életkor: _____ év _____ hó

RK: _____ év _____ hó

RQ: _____

Idő:perc

Észkozhaszárlat:

Kézösség:

Motoros kézügyesség:

Bug.: 120 pld. Forgó Pál oszt.vez.

Általános tájékozottság

Mi a neved:

Hány éves vagy?

Hol laksz?

Apuka, anyuka neve?

Van testvéréd?

Hány?

Nevük?

Mikor alszol?

Mikor kelsz fel?

Mikor ebédelsz?

Milyen idő van kinn?

Melyik a jobb kezéd?

Bal lábad?

Általános ismeretek:

Rapportképesség, kontaktuskészség:

Név

Megfigyelőképesség és emlékezet vizsgálata
Szószórinti regisztrálás

Verbális

a/ Mondat:

b/ Mechanikus szám:

c/ Késleltetett emlékezet, történet elmondása /legalább 5 mondat/

Vizuális

d/ Elemekből összerakott forma konstruktív reprodukálása:

1./

2./

3./

Megjegyzés:

Név:

Mennyiségfogalom /5-ös számkörben/

a/ Számkepek és mennyiség szimultán felfogása:

Reprodukálása korongkirakással:

b/ Mennyiség akusztikus felfogása:

Reprodukálása tapással, korongkirakással:

c/ Egyszerű műveletek 5-ös számkörben.

Mennyiségi relációk felismerése több-kevesebb.

Értékelés:

Szinlátás:

Megjegyzés:

Név:

Gondolkodási vizsgálat:

Verbális

a/ Problémás megoldás - élethelyzet /HAWIK/
Szó szerinti lejegyzés

1. Ujj:

2. Labda:

3. Kenyér:

4. Verekedés:

Értékelés:	1./	pont
	2./	pont
	3./	pont
	4./	pont

b/ Kauzális gondolkodás /Binet-képek/
/Szó szerinti lejegyzés/

1. Szembekötősdí:

2. Hólabdák:

3. Vigyázatlanság:

Értékelés:

-6/a-

Performációs

c/ Analitikus-szintetikus gondolkodás /Hawik-mozaik/

Helyes megoldás időtartama:

Értékelés:

A

B

C

A gyermek neve: _____

Beszédfejllettség vizsgálata

1. Beszéde tiszta, minden hangja megvan, használja.
2. Pozícióban beszél: torzít _____
felcserél _____
kihagy _____ hangokat.
3. Orrhangzós a beszéde _____ rókban.
4. Beszédritmusa jó _____, akadozó _____
5. Dadogó: _____
6. Hadaró: _____
7. Fogalom és szókinés: _____
8. Verbális kifejezőképesség, mond, talkotás: _____

A gyermek neve:

Érzelmi vizsgálat

1. Három kívánság:

2. Rossz álm-mese:

3. Félelem-mese:

4. Magakészítette tárgy meséje:

Értelmi fejlettség vizsgálata

/Binet-Simon/

A gyermek neve: _____

Szül. időpont: _____

Vizsgálat időpontja: _____

Életkor: _____ év _____ hó

IK: _____ év _____ hó

IQ:

Év	a	b	c	d	e	f
5						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						

A gyermek neve: _____

magatartás a vizsgálat során

Orvos:

Gyógypedagógus:

Tanítónő:

Órónő:

Pszichológus:

A gyermek neve: _____

A vizsgálat eredményeinek összegzése

Minősítés + -	Vizsgálat megnevezése	Megjegyzés
	Somaticus fejlettség	
	Ábr.ki r.készség	
	Munkaérettség	
	Ált. tájékozottság	
	Mennyiségfogalom	
	Simultan felfog.	
	Akusztikus felfog.	
	Műveletek	
	Mennyiségi visz.	
	Beszédképesség	
	Gondolkodás	
	Probl.megoldás	
	Kauzális	
	An.-szint.	
	Megfigy.kép.és emlékezet	
	Mondat	
	Mechanikus szám	
	Késleltetett	
	Vizuális	
	Binet IQ=	

Kezesség:

Mozgáskoordináció:

Vizsgálat alatti magatartás:

Vizsgálati javaslat:

- a/ Iskolaérett, az ált. iskola 1. osztályába járhat
- b/ Iskolaérett, de beszédhibás. Az ált. iskola 1. osztályába járhat.
Beszédhiba-javítás szükséges.
- c/ A mindennapi iskolabajárás alól egy tanév tartamára felmenthető.
- Egy tanévre az óvodai nagycsoportban maradjon.
- d/ Az általános iskola kimélő osztályába járhat.
- e/ Gyógypedagógiai athelyezési bizottság elé utalva.
- f/ Érzékszervi vagy testi fogyatékos /süket, nagyothalló, vak,
csökkent látó, mozgási fogyatékos/. Tankötelezettségének a meg-
felelő intézetben lehet eleget.

Megjegyzés:

Szeged, 1979.ho ...nap

.....

.....

Eng. 120 pld. Forgó Pál oszt. vez.

IV. A RETARDÁLT GYERMEKEK BEISKOLÁZÁS ELŐTTI FELZÁRKÓZTATÁSÁRA INDULT KÜLFÖLDI TÖREKVÉSEK

Eddig nyomon kísértük a probléma jelentkezését, társadalmi gyökerét, szociális hátterét. Láttuk, hogy közel 50 éves múltra tekint vissza a beiskolázás kérdéskörének feszegetése, de alaposabban csak kb. 20 éve foglalkoznak vele a nevelés elméleti és gyakorlati szakemberei.

Miután csaknem valamennyi országban felmerülő problémáról van szó, az UNESCO egy külön szervezetet hozott létre a probléma alaposabb megvizsgálására. Az OMEP /az Iskoláskor Előtti Nevelés Világszervezete/ már 1966-ban stuttgarti ülésén megállapította, hogy a "szociálisan hátrányos helyzetben gyermekek tanulmányi lemaradását iskoláskorban már igen nehéz pótolni". /Bakonyiné-Földes-Kovácsnainé, 1972./ Az OMEP 1974-i caracasi kongresszusa hangsúlyozza, hogy az iskolaelőkészítésnek két irányúnak kell lennie: "egyrészt korai intellektuális tréning, másrészt a személyiség egészének fejlesztése főleg játék útján.

Az iskoláskort megelőző intézményes nevelést 3-6 éves korig az óvodák látják el. Az utóbbi évtizedekben az óvodák funkciója átalakult, ma már nemcsak a gyermekek megőrzésére korlátozódik feladatuk, hanem a gyermekek személyiségének fejlesztésére, készségeik kialakítására az iskola eredményes elvégzéséhez szükséges ismeretek el-

sajátítására. Az óvodai nevelés a fejlett országokban a közoktatáspolitikai egyik legfontosabb problémájává nőtt. Ezt bizonyítja az OECD tagállamok 1980. márciusában Párizsban tartott konferenciája az iskoláskor előtti nevelés jelenlegi helyzetéről. Statisztikai adatok szerint Angliában vannak a legnagyobb problémák. Amíg a francia oktatásügyi költségvetésben 6,3%, a hollandok 8,7%-ot fordítanak az iskoláskor előtti nevelésre, addig Anglia csak 0,5%-ot. A konferencia egyik fő témája volt az óvodai hálózat bővítésének lehetősége. Egyre nő a dolgozó anyák száma, s ez sürgeti az óvodai férőhelyek számának növelését. Ugyanakkor a szülők felismerték az óvodai oktatás és nevelés előnyeit. Az óvodába járt gyermekek jobban boldogulnak az elemi iskolában, könnyebben beilleszkednek, jobban tanulnak.

A tőkés országokban az óvodáknak csak kisebb része van állami felügyelet alatt, nagyobb része felekezeti, vagy magán kézben, ami gátolja az egységes iskolaelőkészítést. Az egyes országok óvodahálózata között céljaikat tekintve nagy különbség érezhető. A francia óvodák az olvasás, írás, számolás alapjait tanítják. Az osztrák, amerikai óvodák ezen tárgyakra való érettséget biztosítják. Az angol óvodák módszereit alkalmazzák az iskola alsóbb évfolymain. A szocialista óvodákban az egész személyiség fejlesztésének programját dolgozták ki.

1/ Az egyes tőkés országokban bevezetett fejlesztő programok

Az óvodáknak az iskolaelőkészítő, személyiségformáló szerepén túl legalább olyan fontos feladata a szociális körülményekből fakadó deficitiek kiegyenlítése. Ennek felismeréseként a különböző országokban különböző fejlesztő programokat dolgoztak ki.

Amerikai Egyesült Államok :

Az USA-ban 69 tervet dolgoztak ki a hátrányos helyzet illetve a lassan fejlődő tanulók fejlődésének előmozdítására. Ezek közül néhány ismertebbet tekintsük át.

a/ Operation Head Start /előnyprogram/

A program célja, hogy a szegény családokból származó gyermekek pedagógiailag hátrányos helyzetét az iskolakezdés idejére kompenzálja. Az egyes előnyprogramok eltérnek egymástól módszerekben, időtartamban attól függően, hogy mennyire hátrányos helyzetű a csoport. A nevelőmunka kiterjed a beszédfejlesztésre, éntudat megerősítésére, az iskolai munkához szükséges fegyelmezett magatartás kialakítására. Egy-egy pedagógusra kevés gyerek jut, így módjában áll a szülőket jobban megismerve bevonni a nevelőmunkába. A fejlesztés sok esetben az egész családra kiterjed. Időtartamban is különböznek az egyes programok: rövid /3-4/, közepes/4-6/, hosszú/7-8 hónapos/ kurzusok.

zusok , félnapos és egésznapos programok.

Az előnyprogram hatékonyságát longitudinálisan kontroll csoporttal mérték. Megállapították, hogy az előny programban részt vett gyermekek az 1. osztály elvégzése után 13 ponttal magasabb értéket értek el, mint a kontroll csoport. De a további iskolai évek alatt a gyermekek teljesítménye esett, ezért javasolták, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek folyamatos és egyre növekvő elmaradását megakadályozzák "az iskola előtti beavatkozást az elemi iskolai alatti folyamatos beavatkozással kell kiegészíteni".
/Hermann, 1970./

b/ Susan Gray program

Susan Gray a jellemnevelés sajátos eljárását dolgozta ki. Pszichológusok véleményére támaszkodva csoportjában a jutalmazás szellemes módszerét vezette be. Ugyanis az éretlen gyermekek motivumaikban szegények, nem tudnak ellenállni a pillanatnyi késztetésnek. Az eredményes munkáért édességet kaptak, de ha nem ették meg azonnal, hanem félretették, játékra lehetett beváltani, majd a játékot még tartalmasabb ajándéokra. A jutalmak rendszere egyre elvonatabb, eszmeibb és társadalmibb lett.

c/ Bereiter-Engelmann-féle project

A program kidolgozói abból indultak ki, hogy nem lehet az egész személyiséget egyszerre fejleszteni, csak egészen szűk körűen meghatározott képességeket. Ezek aztán kifejtik transzfer hatásukat. Akiket előzetesen iskolaéretlennek minősítettek, azokkal foglalkoztak. Két területet tartották a legfontosabbnak: az egyik a mennyiségfogalom kiala-

kitása, mint az absztrakció legegyszerűbb formája, másik a nyelv fejlesztés, mint a gondolkodás és a kifejezés eszköze. /Gáspárné, 1972./

d/ "Szezám utca" - amerikai televíziós gyermekprogram

A kísérlet 1969-ben kezdődött. 130 nem kereskedelmi TV állomás sugározta a 3-5 éves gyermekeknek összeállított programot. A cél az volt, hogy a gyermekek az elemi készségeket szórakoztató, játékos formában sajátítsák el. A sorozat hatékonyságát tesztvizsgákkal mérték. Megállapították, hogy fejlesztette a gyermekek készségeit. Ugyanakkor azt is tapasztalták, hogy a hátrányos helyzetű tanulók nem mindig az alacsony státuszú környezetből származnak, hanem nagyon finom interperszonális, főként családi szerkezeti viszonyok is belejátszanak a gyermek fejlődésébe. /Gáspárné, 1972./

Plovdn report

Angliában 1967-ben a Plovdn report foglalkozott először a hátrányos helyzetű gyermekekkel, és tett javaslatot az óvodai hálózat bővítésére. "Az óvodai képzés minden gyermek számára elérhető kell, hogy legyen az iskolaév megkezdése előtt bármilyen időben minden harmadik életévét betöltött és az iskolaköteles kort még el nem ért gyermek számára." /Gáspárné, 1973./ Az óvodáztatás Angliában a 2-4 évesekre terjed ki- ez az ún. "nursery school" majd az "infant school", azaz az óvodaiskola, amely már kötelező, de módszereiben az óvodához áll közelebb, majd erre épül a "primary school".

Hollandiai kiegészítő nevelési program

A program célja a szociálisan és gazdaságilag hátrányos helyzetű gyermekek beiskolázásukig elérjék korosztályuk értelmi fejlettségét. Három fázisú. Először a szülőkkel foglalkozik, nevelési módszereik megváltoztatására ösztönzi őket. Legfontosabb a gyermekek nyelvi és gondolkodási elmaradásának felszámolása. Majd megkísérli elsajáttatni a tanulás technikáját, amelynek segítségével az elemi iskolában megtanulnak írni, olvasni, számolni.

Iskoláskor előtti nevelés az NSZK-ban

A Német Oktatási Tanács megállapítása szerint "valamennyi gyermeknek egyenlő starthelyzetet kell biztosítani az iskolakezdéshez". Az intézményes nevelés 5 éves korban kezdődik, erre épül a kétéves kezdőszakasz, amit meg kell szabadítani a jelenlegi oktatás teljesítménykényszerétől. Az iskolaelőkészítésre az jellemző, hogy az érzelmi életet, az interperszonális kapcsolatokat, az önállóságot, a jövőbeni iskolai tananyagok megtanulásának a képességét fejleszti. Jelenleg a 6. évet betöltött, de iskolaéretlen gyermek egy évig napi 3-4 órában az iskolaóvodát /Schulkindergarten/ látogatják, csak ezután kezdik meg a tanulmányaikat az 1. évfolyamon. /Koczka, 1971./

A svéd iskolaelőkészítési törvény

Az 1975-ben életbe lépett törvény célja, hogy az "otthonnal való szoros együttműködésben elősegítse, azon gyermekek sokoldalú személyiségfejlődését és kedvető fizikai és

társadalmi fejlődését, akik még nem érték el az iskolaköteles kort". Az iskolaelőkészítőbe a 6. életévüket betöltött gyermekeket veszik fel, és egy év alatt 525 órát kell látogatniuk. Biztosítja a törvény a fizikai, pszichikai, szociális, nyelvi, vagy más okból elmaradott gyermekeknek, hogy a 6. év betöltése előtt felvételt nyerjenek az iskolaelőkészítő csoportba. / Докладное Заключение 1972. 2. /

Franciaország

Franciaországban 3-6 éves korú gyermekek járnak óvodába. Az óvodára épül a mindenkinek kötelező un. előkészítő év. Jelenleg a 6-7 éveseknek több mint 20%-a nem állja meg a helyét az előkészítő osztályokban. Ezért az óvónők figyelik a nagycsoportosokat, Orvosok, pszichológusok véleményét kérik. Szakemberekből álló csoport vizsgálja a kérdéses gyermekek beszédkésztségét, motorikus tevékenységét, az érzékszerveik fogékonyágát, egészségi állapotát. Ha nem iskolaérettek, akkor az óvodához csatolt várakozó osztályokba kerülnek. Azokat a gyermekeket, akik továbbra is elmaradnak fejlődésükben, un. adaptációs osztályokba írják be. Ezek nem fogyatékosok, az iskolai kudarcokai érzelmi, vagy szociális eredetűek. 15 tanuló van egy osztályban, a normálisnál lassúbb ütemben haladnak. A foglalkozások célja, hogy a gyermekek szó- és mondatjátékok útján elsajátítsák a szókincset, fejlesszék beszédüket, szociális kapcsolatokat alakítsanak ki a csoporttársaikkal. / Докладное Заключение 1970. 1. /

2. Iskolaelőkészítés a szocialista országokban

Az UNESCO nevelési stratégiájának egyik fő célkitűzése a 70-es években az óvodai nevelés fejlesztése volt. E törekvés következtében az európai szocialista országokban is felülvizsgálták az állami oktatás helyzetét. Valamennyi országban hasonló tartalmi problémák és párhuzamos törekvések tapasztalhatók. Intézkedések láttak napvilágot az óvodai hálózat bővítésére. Új óvodai nevelési tervek születtek, amelyek hangsúlyozzák az óvoda iskolaelőkészítő szerepét:

	1979-ben a 3-6 éves korú népesség %-ban óvodába jár	új óvodai nevelési terv lépett életbe
Magyarország	83,2	1971.
NDK	82	1972.
Lengyelország	78,8	1973.
Csehszlovákia	65	1977.
Bulgária	85	1976.
Szovjetunió		1971.

iskoláskor előtti nevelésben
részesül a 3-5 évesek átlagában

Anglia	15%
USA	50%
Olaszország	70%
NSZK	70%
Hollandia	80%
Franciaország	100%
Belgium	100%

Az összes szocialista közül először Lengyelországban kezdtek hozzá ahhoz, hogy a gyermek iskolára felkészülésének színvonalát tisztázzák. A lengyel kutatások B. Okon' és Wilgocka nevéhez fűződnek. Vizsgálták a gyermek fejlődési szintje és környezete közötti kapcsolatot, beleértve ebbe az iskoláskor előtti időszak intézményes és családi nevelési tevékenységét. Megállapították, hogy a gyermek iskolába lépése idején tapasztalható iskolaérettsége a későbbi siker záloga. Az 1975-76. tanévben kipróbálták, 1977/78-tól bevezették az iskolaelőkészítő tantervet. A tankötelezettséget továbbra is 7 éves kortól számítják, de bevezették a 0. osztályt vagyis a 6. évtől kötelező iskolaelőkészítéssel kezdődik az általános iskola. Az iskolaérett hatéves gyermek beiskolázható. Az írástanulás nem tartozik az előkészítő foglalkozás tantervébe, de a nyomtatott betűismeret érdekében a feliratok olvasáskészségét szorgalmazza, valamint a grafikai jelek fonetikai megfelelőjét. / *Ка-
лашова Укова 1973. 12.* /

Csehszlovákiában 1968-tól az óvodába nem járt ötéves gyermekek részére 5 hónapon keresztül heti két órában az óvodához kapcsolt csoportokban folyik az iskolaelőkészítés. A beiskolázásról csoportokban végzett iskolaérettségi vizsgálat alapján döntenek. Külön e célra alakítottak "kiegyenlítő osztályokba" utalják azokat a gyermekeket akik nem mutatnak kellő szellemi érettséget, nyilvánvalóan elmaradtak testi és lelki fejlődésükben. A kompenzóri-

kus nevelés célja, hogy egyénileg fokozottabban foglalkozzanak a gyermekkel, és az elmaradás okainak megszüntetésével "kiegyenlítsék" a gyermek fogyatékosságait.

Bulgáriában az általános iskolában alakították ki az un. iskola előtti csoportokat /félnapos óvodákat/, ahol az ötévesekkel egy óvónő foglalkozik, aki az iskolai tanterület tagja. A napi foglalkozások időtartama 4-5 óra. Programjukban szerepel beszédfejlesztés, motorikus képességek fejlesztése, esztétikai nevelés, az írásoktatás előkészítése és a számolás elemeinek elsajátítása. /u.ott/

A szovjet elméleti pedagógusok kidolgozták az iskoláskor előtti nevelés fő feladatait. A következő pontokban lehet összefoglalni: / *Современная Педагогика 1981. 7.* /

- a gyermekeket képessé kell tenni a szellemi erőfeszítésre, a nehézségek leküzdésére
- általános erkölcsi neveltsége biztosítsa a munkaszeretetet, fegyelmezett magatartása a tanulás alapja legyen
- kialakuljon annak a készsége, hogy egy meghatározott közösség tagjaival kapcsolatot létesítsen, ebben a közösségben együtt dolgozzon a többiekkel a közös cél eléréséért
- elfogadja a felnőtt vezetést

Mindez egyben az iskolaérettség feltétele is. Nemcsak elegendő tudásanyagra, ismeretre van szükség, hanem erkölcsi, akarati feltételekre, aktivitás és fegyelmezettség egyensúlyára.

Iskolaelőkészítő csoportokban /6-7 évesek/ vizsgálták a gyermekek munkához való viszonyát. Megállapították, hogy a hétéveseket már nehezebb rendszeres, kitartó munkára szoktatni, mintha ezt korábban kezdték volna. Vannak szakemberek, akik megkérdőjelezzik a túlzott játékossgot, mert szerintük nem alakul ki megfelelő erőfeszítés, játék közben a tanulás, mint munka elsikkad.

1981 /82-es tanévtől iskolaelőkészítő osztályokat indítottak kísérletképpen azoknak a hatéves gyermekeknek, akik nem járnak óvodába. Ennek az a feltétele, hogy biztosítottak legyenek a megfelelő körülmények: játszóhely, napköziben alvás, étkezés. Az előkészítő osztályokban az órák 35 percesek, a szünetekben mozgásos játék. Nagy hangsúlyt fektetnek az anyanyelv fejlesztésére. A következő négy évben fogják kidolgozni az előkészítő osztályok általános bevezetésének feltételeit.

V. A KOMPENZÁLÁS ESZMÉJE ÉS MEGVALÓSULÁSA A
HAZAI OKTATÁSI RENDSZERBEN

A magas bukásarányok vészjósló jelzése után megindultak a hazai kutatások is. Az iskolaérettség megállapítása után a hátrányok diagnosztizálására, a hiányok pótlására, az iskolára való előkészítés megvalósítására számos próbálkozás kezdődött. Ezeket két nagy csoportba sorolhatjuk. Az egyikbe azok tartoznak, amelyek iskolába lépés előtt megpróbálják egy szintre hozni a gyermekeket, a másik csoportba a már beiskolázottak homogenizálására tett kísérleteket sorolhatjuk.

A/ Az iskoláskort megelőző programok

Az óvónő nap mint nap érzékeli, hogy az adott csoportba tartozó gyermekek között igen nagyok a különbségek. E tényt annyira megszoktuk, hogy egészen természetesnek tekintjük. Valóban az is. A probléma ott kezdődik, hogy e különbségeket az óvoda mai módszerei nem tudják kellően figyelembe venni. A csoport egészéhez vagyunk kénytelenek igazodni. Ennek következtében a fejlődésben megkésettek is és a gyorsabban fejlődők is kevesebbet és főleg mást

kapnak, mint amire szükségük van. A kudarcik oka jórészt arra vezethető vissza, hogy nem ismerjük kellően a gyermekek közötti fejlettségbeli különbségeket. Az a kérdés, hogy mihez viszonyítva kompenzáljuk a lemaradást?

A kompenzálás kettős követelményelvre épül. Egyfelől arra, hogy a személyiség meghatározott tulajdonságai mindenکiben kialakuljanak, másfelől pedig arra, hogy ugyanabban az életkorban alakuljanak ki.

Kiket tekintünk azonos életkorúaknak? Az iskola évfolyamonként szervezi az évfolyamokat, a 6 éves és 11 hónapos gyerekeket az éppencsak 6 évesekkel együtt ugyanabba az osztályba írják be. Egyszerűen biológiailag is lehetetlen, hogy két ilyen gyermek azonos szinten legyen. Ezt még tetézi az egészségi okokból eredő és szociális háttér által meghatározott különbség. Így olyan heterogén összetételű csoportok kezdik meg az iskolát, amelyek szinte reménytelen, hogy valaha is egy szintre kerüljenek. Ezért a szélsőséges különbséget mutató csoport tagjait közelíteni kell egymáshoz. Ezt meg lehet oldani úgy, hogy az idővel operálnak - ezt nevezik: temporizálásnak; vagy úgy, hogy fejlesztő programot dolgoznak, ez a kompenzálás. A kompenzálás lényegében idővesztés nélküli felzárkóztatás. Ez azonban csak bizonyos szintű elmaradás esetén jár sikerrel. Az esetek többségében lehetetlen elérni a kívánt színvonalat a rendelkezésre álló idő alatt. Ilyenkor az előkészítés másik módja az alkalmas időpont kiválasztása.

De ahhoz, hogy akár az egyik, akár a másik módszert

alkalmazzák, tudni kell, hogy a gyermekek milyen területen, mennyire vannak elmaradva, illetve az akceleráltak beiskolázhatóak-e.

JATE Pedagógiai Tanszékén Dr Nagy József vezetésével kidolgozott PREFER- /Preventiv Fejlettségvizsgáló Rendszer/-nek az a célja, hogy segítse egy korszerű beiskolázási rendszer kialakítását, valamint az iskolaelőkészítés pedagógiai hatékonyságát. A hatékony iskolaelőkészítés elemi feltétele ugyanis, hogy legalább egy évvel az iskolakezdés előtt megvizsgáljuk a gyermekek felkészültségének helyzetét, hogy megismerjük a prevenció tennivalóit. Ez a tennivaló sokféle. Lehet orvosi, pszichológiai, logopédiai kezelés, kétéves, vagy egyéves speciális előkészítés, kötelező óvodába járás és korábbi iskolakezdés.

Az országos felmérés és kísérletek alapján megállapítható, hogy a nem fogyatékos gyermekek között mintegy 5%-nyian magatartásukban és tudásukban olyan alacsony szinten állnak 5 éves korukban, hogy hiányaikat pedagógiai eszközökkel egy év alatt nem lehet pótolni. Ezek túlnyomó többsége nyári születésű, sokan közülük koraszülöttek is. Ezért életkorukban is a legfiatalabbak lennének iskolába lépésükkor, illetőleg a koraszülöttek csak egy évvel később lennének iskolakötelesek, ha időben születnek. A hagyományos beiskolázási rendszer merevsége ezeknél a gyermekeknél ütközik a legszembetűnőbben. A PREFER egyik célja az, hogy ezeket a gyermekeket már ötéves korukban megismerjük, visszatarthassuk a középső csoportosok között,

és kétéves munkával felkészítsük őket az iskolára. /Nagy, 1980./

Az ötévesek további 15-25%-nyi körében a felkészültségbeli hiányok egyéves intenzív pedagógiai munkával pótolhatók. Ezek számára kívánatos kötelezővé tenni az iskolaelőkészítő csoportba, vagy az óvodába járást.

Az ötévesek számottevő hányada olyan magas szinten áll, hogy óvoda nélkül is biztosított a sikeres iskola-kezdés. Végül a kb. 5%-nyian vannak, akik felkészültségüket tekintve a hétévesek szintjén állnak. Ezek csaknem kivétel nélkül őszi születésűek, vagyis közel hatévesek. Ezeket ajánlatos lenne felvenni az iskolába. Mérések szerint a beiskolázási életkortól legalább ± 3 hónapos eltérést lehet figyelembe venni a felmentés és a korengedélyes felvétel szempontjából. Ugyanis a számítások szerint az 5-6 évesek fejlettségi küszöbe a tudásukra nézve 56 nap, a magatartásukra nézve 73 nap. Akik ezen az időintervallumon /56 és 73 nap/ születtek, azok azonos életkorúak. Ennél nagyobb időkülönbséggel születettek viszont nem. Ebből következik, hogy a beiskolázás határán lévő 6 éves és 6 év 1 hónapos gyermekek gyakorlatilag nem különböznek egymástól. Az egyik azonban szeptemberben iskolás lesz, a másik pedig vár még egy évet az óvodában.

A heterogenitásnak az életkorból adódó különbségek csak kisebb forrásai. Nagyobb a dolgozat elején elmondott társadalmi háttér. A különböző kultúrális színvonalon álló, iskolai végzettségű családok gyermekei közötti különbségek már az óvodába lépéskor érezhetőek. Ezeket a külön-

ségeket az óvodának ugyanugy kötelessége megpróbálni mér-
sékelní, mint az iskolának. Az MSZMP XII. kongresszusának
határozata: "Az alapozó oktatás és nevelés fejlesztése lé-
nyeges társadalompolitikai feladat. Nélkülözhetetlen ahhoz,
hogy az egész társadalomban elérjük a feltételek egyenlő-
ségét". Az "alapozó oktatás" kategóriába az óvoda is bele-
tartozik. A tudás és a magatartás területén az említett
vizsgálat eredményei szerint években kifejezve $\frac{1}{2}$ több év
a különbség a gyermekek között. /Nagy, 1980./ A többéves le-
maradást csak intenzív fejlesztő munkával lehet megszü-
netni, vagy csökkenteni. Hogyan valósul ez meg? Mivel az öt-
évesek egy része óvodás, nekik az óvodában, a többieknek spe-
ciális iskolaelőkészítő foglalkozásokon.

1. Óvodai felzárkóztató próbálkozások

A 3-6 éves korú népesség óvodai ellátása ma Magyar-
országon 83,2%-os, ezen belül az 5 éveseknek több mint 90%-a
óvodás. /Köznevelésünk évkönyve, 1980./ Ebből az adatból is
kitűnik, hogy az óvodának milyen nagy a szerepe az iskola-
előkészítésben. Milyen távlatokra vonatkozik ez az iskola-
előkészítés? Az első osztályra-e, vagy általában a tanulásra?
Miközben az első osztály elvégzéséhez veti meg az alapokat,
együttal hosszabb távra is felkészít. Mindezt a személyiség
sokoldalú fejlesztésével oldja meg. Az 1971-ben bevezetett
nevelési program ezt hangsúlyozza, részletesen előírva a kor-
csoportonként elérendő szinteket. De sok esetben úgy tűnik,
hogy ezek a követelmények nincsenek szinkronban az iskolai
követelményekkel. A gyermekek az óvodában - a reprezentatív

felmérés adatai szerint- többet tudnak, mint amennyit megkövetelnek tőlük. Ezért az elmaradókat nem az óvodai programhoz kell viszonyítani, hanem a többség által elért szinthez. Az 1972-ben kiadott 3. számú Módszertani levél hangsúlyozza, hogy az óvodának és az iskolának közelíteni kell egymáshoz. Ennek érdekében az óvodai nevelésben jobban alapul kell venni a bonyolultabb iskolai követelményekhez szükséges gyermeki tulajdonságokat. Ez a szisztematikus, mindenkivel szemben egyformán alkalmazott alapelv. De nézzük meg milyen próbálkozások zajlanak az óvodában annak érdekében, hogy a PREFER-rel megvizsgált 5 évesek közül a gyengébbek, mire iskolakötelesek lesznek, meg tudjanak birkózni a tananyaggal. A szélsőséges heterogenitás adatainak ismeretében azt mondhatjuk, hogy rövid, kampányszerű, néhány hetes kompenzációs programoktól számottevő eredmény nem remélhető.

a/ Kompenzáló iskolaelőkészítés általánosan retardált óvodás gyermekeknek

Az 1973/74-es tanévben Mohácson végeztek iskolaelőkészítő foglalkozásokat két csoportban 41 óvodásnak, két körülbelül azonosan felszerelt óvodában.

A csoport megszervezése sok gonddal járt. Akik eddig közelebbi óvodába jártak, azokat szülei nem szívesen vitték messzebbre, mert a nagyobb távolság és a közlekedés nehézségei miatt az 5 éves gyereket el kellett kísérni. Különösen a cigány szülők körében volt nehéz azt elérni, hogy a gyermekük rendszeresen és időben érkezzen meg a foglalkozá-

sokra.

Matematika, beszédtechnika, íráselőkészítés, nyelvlogika, ének-zene, ábrázolás, beszédfejlesztés foglalkozások 2x45 perces időtartamban 30 perc uzsonnaszünettel folytak. Délelőtt felöltözve 15 perc testmozgás, minden délután pedig félórányi testnevelés volt beiktatva.

A PREFER-rendszerrel kiválasztott gyermekeknek rendkívül fejletlen a feladattartása, koncentráló képessége az intenzív szellemi tevékenység, de még a mozgás is gyakran kifárasztja őket. Az első hónapokban a legszivesebben végzett tevékenység közben is egyre többen kezdtek el ásítani, ha a feladat, vagy játék 15 percnél több intenzív aktivitást kívánt tőlük. A 2x45 perces foglalkozásra csak decembertől váltak képessé. Fokozatosan növekvő intenzitású és nehézségi fokú tevékenységekre volt szükség ahhoz, hogy ezek a gyermekek is alkalmasak legyenek az iskolai munkára.

A gyermekek a kiválasztásukkor átlagosan két évvel voltak elmaradva a beiskolázási szinttől. Az iskolaelőkészítő kompenzálásban részesülők egy év alatt egy és háromnegyedévnnyit fejlődtek, az egyébként lezajlott normális fejlődésen túl. Ha egy év átlagosan - fejlesztő foglalkozások nélkül - 10 pontnyi fejlődést eredményez, akkor az átlagosan 28 pontnyi fejlődés két és háromnegyedévnnyi előrehaladást jelent. /Nagy, 1980./ Az eredmények részletes elemzése azt mutatta tehát, hogy csak az egytől két évig terjedő elmaradás kompenzálásának sikerére lehet számítani, azonban az ennél jobban elmaradókkal is feltétlenül érdemes foglalkozni, mert közülük egyesek rendkívül gyors fejlődésnek indulnak. Feltehetően az ilyen gyermekek jó adottságokkal

rendelkezők, de az ingerszegény környezet retardálta őket. Az egy-két évvel elmaradó gyerekek iskolaelőkészítő kompenzálása túlnyomó többségük számára gyenge közepes, erős közepes és jó tanulmányi eredménnyel való indulást tesz lehetővé az általános iskolában. Csak kisebb részük elégséges. Ezt a megállapítást a szakemberek a kísérletben részt vevő gyermekek első négy iskolai évének eredményei alapján vonták le. De ugyanakkor megállapították azt is, hogy a beiskolázási szint határán lévő gyermekek, ha korrekciós osztályba kerültek volna, a felzárkóztatás tovább folytatódott volna, jobb eredményt értek volna el az iskolában. Tehát a kompenzálás csak úgy hatékony, ha rendszerbe épülve valósul meg, mégpedig egy komplex beiskolázási rendszer fontos részévé válva.

b/ Mikrocsoportos óvodai foglalkozás egyes részterületek fejlesztésére

Az óvónő két évi munkája során nagycsoportos korukra megismeri annyira a tanítványait, hogy a bizonyos területeken elmaradt gyermekekkel speciális fejlesztő foglalkozásokon eredményt tudjon elérni. Az anyanyelvre és a matematikára - mint a két legfontosabb területre - koncentrált a mikrocsoportos foglalkozás. Ugyanis ez a két terület az intellektuális fejlődés alapja.

Mi indokolta a mikrocsoportok megszervezését? Hogyan zajlottak a kiscsoportos foglalkozások? Az általában retardált gyermekek se minden területen vannak egyformán lemaradva társaiktól. Vannak, akik az anyanyelv, vannak,

akik a matematika, az ábrázolás, a környezetismeret területén szorultak hátrébb jó ütemben fejlődő társaiknál. A kiscsoportos foglalkozás módot nyújthat arra, hogy más-más foglalkozáshoz más-más gyerektársaság gyűljön össze ki-zárólag a felzárkóztatás céljából. /Tapasztalatok nem áll-nak rendelkezésünkre e téren, de minden bizonnyal megvaló-sítható a délelőtti és a délutáni óvónő ésszerű munkameg-osztásával./ Az óvodai programban előírt anyag elvégzéséhez az egész csoportnak együtt kell maradnia. Csak így biztosí-tott a problémamentes gyermekek pozitív hatása a retardáltak magatartására és értelmi fejlődésére. Pedagógiaileg kevésbé kedvező lenne az is, ha más csoportbeli óvónő végezné a fel-zárkóztatást, mert így a csoportvezető óvónő nem ismerné re-tardált gyermekeinek előmenetelét. A gyermekek személyes ér-zelmi kötődése sem lenne olyan erős az óvónőhöz, mint abban az esetben, ha ő vezeti a mikrocsoportos felzárkóztató fog-lalkozásokat is.

Két részterületet vizsgáltak a JATE Pedagógiai Tanszék levelezős hallgatói. Az ő szakdolgozatuk elemzése alapján az anyanyelvi és matematikai mikrocsoportos foglal-kozások eredményeiről szólunk.

A foglalkozásokat általában rugalmasan illesztet-ték be a napirendbe. Többnyire az a napszak felelt meg, ami-
kor a délelőtti és a délutáni óvónő munkaideje egybeesett. De volt eset, amikor reggel a gyülekezési időben, illetve a dajka segítségét igénybe véve a sétáláshoz való készülődés, öltözködés ideje alatt, 15-20 percnél soha nem hosszabb ide-ig.

Az óvodai nevelés mindennapjaiban alkalmazott módszerek érvényesülnek ezeken az anyanyelvi foglalkozásokon is, de rendszerint sajátos formában. Legfontosabb jegyük, hogy fokozottan figyelembe veszi a gyermekek egyéni sajátosságait és beszédaktivitást váltanak ki. Összefüggő cselekvés, vers, mondóka, mese, elbeszélés esetén cselekedtetéssel, interpretálással segíthető a megértés, amivel az anyanyelvi foglalkozásokon tudatosan élnek is az óvónők. Legnehezebb az összefüggő elbeszélés képességének a fejlesztése. A retardált gyermekek ebben vannak a legjobban elmaradva. Eleinte rövid beszámolókat, kedvenc és sokszor hallott mese befejezését kérték az óvónők, majd képek, kérdések segítségével mesemondás következett. Az önálló konstruálás csak az egyéves program vége felé érhető el. A bábozás a felzárkóztatás legkedvesebb módszerének bizonyult. Minden mikrocsoportnak volt egy bábja, aki mint házigazda várta a gyermekeket. /Ez a megoldás visszatér a korrekciós osztályok anyanyelvfejlesztő munkájában. Ott is a meseház házigazdabábja várja a gyerekeket egy kis kikapcsolódásra./ A báb alkalmas az élethelyzetek eljátszására, a mesék, elbeszélések dramatizálására. Beszédaktivitásra készíti a legcsendesebb gyermeket is.

A matematikai kompenzációnak az volt a célja, hogy a retardált gyermekeket - amennyiben az elmaradás nem több egy évnél - a beiskolázáshoz szükséges szintre hozza. Ez azt jelenti, hogy egyrészt a gyermeki személyiséget úgy kell fejleszteni, hogy matematikai képzetek alakuljanak ki /műveletek, mennyiségek/. Másrészt pedig az értelmi képességek fej-

lődjének /megfigyelőképesség, képzelet, gondolkodás/. A kompenzáció kiterjed a húszas számkörbeli számlálásra, halmazokkal való műveletek végzésére. Meg kell ismertetni a gyermekekkel a számképeket, relációkat, a mérést és a kombinálást.

Az egyéves kompenzálás eredményességét a PREFER rendszerrel ellenőrizték. Az anyanyelvi fejlődést az "un. utánmondás", a "következtetés" és a "relációszókincs" tesztekkel, a matematika foglalkozások eredményességét a "mennyiség" és a "számlálás" tesztekkel állapították meg. /Nagy, 1980./

A mikrocsoportos kísérletekben az átlagos fejlődés mértéke közel azonos a mohácsi kísérlet eredményeivel. Az év végi szint a szeptemberihez viszonyítva két és fél éves fejlődést mutat, amiből egy év a természetes fejlődés, másfél év pedig az iskolaelőkészítő kompenzálás eredménye. A felzárkóztatás több volt, mint az óvodai nevelés programjában előirt követelmények teljes elsajátíttatása. Ugyanis a jó ütemben fejlődő gyermekek olyan képességeknek is a birtokában vannak, amelyekkel az óvoda nem foglalkozik. Ők ezt viszik az iskolába, az iskola pedig épít erre. Ezért fontos a makrocsoport hatásait figyelembe venni, és a mikrocsoportos felzárkóztatáson az egész közösség mércéjéhez igazítani a követelményeket. A kiscsoportos foglalkozások hatékonyságát bizonyítja, hogy bátrabbakká, aktívabbakká váltak a többiek előtt az addig zárkózott gyermekek.

2. Óvodapótló iskolaelőkészítés

Az óvoda megnövekedett pedagógiai funkciója következtében egyre jobban hátrányos helyzetbe hozza azokat a gyermekeket, akik óvodai nevelésben nem részesülnek. Ezt felismerve párt- és kormányhatározatok láttak napvilágot, amelyek sürgették az óvodahálózat fejlesztését. Társadalmi akciók indultak, amelyek az építőipari kapacitás hiányságait próbálták pótolni. Ez a felismerés időben egybeesik a megnövekedett létszámú gyermekkorosztályok iskolába lépésével. Ezért adódnak azok a társadalmi feszültségek, amelyekről a sajtóban nap mint nap értesülünk.

Azoknak a gyermekeknek, akik mégis az óvoda falain kívül rekedtek, ún. iskolaelőkészítő foglalkozást szerveztek. Már az 1972-es MSZMP KB határozata előírja, hogy az óvodába járó gyermekek arányát jelentősen növelni kell, az óvodába nem járó gyermekek számára pedig iskolaelőkészítő foglalkozást kell szervezni.

Ha a gyermekek évfolyamonkénti létszámnövekedését vizsgáljuk, akkor - csak megyénkire vonatkozóan - azt láthatjuk, hogy az 1970-es évhez viszonyítva az 1979/80-as tanévben 15,8%-kal nőtt az első osztályosok száma. /Ez 2%-kal magasabb az országos átlagnál./ Megyénk városaiban 39,3%-kal nőtt a falvakban pedig 24,7%-kal csökkent ez a szám. /NEB jelentés 1980./

Az első osztályba felvett tanulóknál némileg

emelkedett az óvodába jártak aránya, ugyanakkor az iskola-előkészítő foglalkozásokon részt vettek aránya hasonló mértékben csökkent. Országos adat szerint 10%-ról 8,9%-ra csökkent az említett tanévben. /Köznevelés 1981. 23. szám/

Az óvodáztatás és a gyermekgondozási segély igénybevétele között érezhető összefüggés. Ugyanis az a szülő, aki kisebbik gyermekével otthon van, annak nagyobbik gyermekét sem veszik fel az óvodába. És kik azok a szülők, akik igénybe veszik a GYES-t? A statisztika szerint a kiskeresetűek, elsősorban alacsony iskolai végzettségűek. Míg az általános iskolát végzettek 75%-a marad otthon a gyermekével három évig, addig a középiskolát végzettek 61,3%-a, az egyetemi, vagy főiskolai végzettségűek 30%-a. Ez utóbbiból a legtöbben óvónők, tanítónők, akik a legalacsonyabb fizetésűek, ők teszik ki a 65%-ot, az általános iskolai tanárok 41%-a, a középiskolai tanárok 28%-a marad otthon. Ezek az adatok alátámasztják a dolgotban már korábban elmondottakat. Azok a családok nem jutnak óvodai ellátáshoz, ahol /nem törvényszerűen, de valószínű/ a legnagyobb szükség lenne az óvodára, annak az iskola-előkészítő szerepére. Ugyanakkor arról is említést kell tenni, hogy éppen ott kell a szakszerű ellátást esetleg képesítésnélküliekkel helyettesíteni, ahol a legnagyobb jelentősége lenne a gyermek szintre hozásának, és a további különbségek kialakulása megelőzésének.

Ezeket felmérve születtek azok a döntések, amelyek legalább az ötévesek óvodáztatását szorgalmazták, illetve kötelező iskola-előkészítő foglalkozást írtak elő az óvodá-

ba nem járt gyermekek részére. Ennek a gyökerei messzire nyúlnak vissza. Első ilyen jellegű irások, amelyek az Óvodai Nevelés és a Tanító c. folyóiratok hasábjain jelentek meg, arról a felismerésről adnak hangot, hogy az óvodába nem járt gyermekek sokkal nehezebben szoknak hozzá az iskolai munkához. Első spontán próbálkozásról olvashatunk 1967-ben. Sokorópátkán két lelkes pedagógus: Kassai Jolán és Kovács Imre áprilistól a tanév végéig heti három órás óvodai jellegű iskolaelőkészítő foglalkozást szervezett. Pirisi Jánosné 1970-ben a szigetvári járásban vezetett foglalkozást ötéveseknek. A Tanító és az Óvodai Nevelés szerkesztőségének 1969. júliusában Siófokon lezajlott Balatoni beszélgetéseinek is ez volt a téma. Magyar Pedagógiai Társaság Debreceni Területi Tagozata keretében kezdte meg munkáját iskolaelőkészítő speciális pedagógiai szekció. Első országos szintű szabályozás 1970-ben jelent meg. A művelődésügyi miniszter 154/1970. /MK. 19-20./ MM. sz. utasítása elrendeli iskolaelőkészítő foglalkozások megszervezését. "Óvodai nevelésben nem részesült gyermekek általános iskolai első osztályos tanulmányainak megkönnyítéséről előkészítő foglalkozások szervezésével kell gondoskodni. Az előkészítő foglalkozások feladata megalapozni és fejleszteni azokat a szokásokat, viselkedési formákat, amelyek az iskolai közösségbe való beilleszkedés feltételei, fejleszteni a tanuláshoz, eredményes iskolai teljesítményhez szükséges jártasságok, készségek, képességek és akarat tulajdonságok rendszerét."

A miniszteri utasítás következtében 1972-ben már az ötévesek 20%-a jár iskolaelőkészítő foglalkozásra, illetve 59%-a óvodába.

1977-ben újabb miniszteri utasítás lát napvilágot, a 112/1977. /M.K. 11./ OM. számú, amely az iskolaelőkészítő foglalkozás időtartamát meghosszabbítja, az eddigi 72-vel szemben 192 órára növeli. Október 1-től május 31-ig heti 2-3 alkalommal, havi 24 óra. Az előkészítő foglalkozás célját abban jelöli meg az utasítás, hogy az iskolai életbe való zökkenőmentes beilleszkedéshez megalapozottabb felkészítést adjon. Feladat: a gyermekek értelmi képességeinek, beszédképességének /nemzetiségi nyelvterületen az ottani anyanyelv/ fejlesztése, a helyes magatartási és egészségügyi szokások kialakítása, a közösségben való együttélés, a szellemi és gyakorlati feladatvégzés jártasságainak az elsajátítása. Az utasítás meghatározza a csoportok létszámát is. Városban 20-25 fő, községekben 15-20 fő, kisebb településeken 10-15 fő. Néhány előkészítő gyermek az összevont 1-4 osztály mellett az iskolásokkal egyidejűleg is foglalkoztatható. A cigánytanulóknak a nyelvi nehézség miatt lehet külön csoportot szervezni. Amennyiben a foglalkozásokat óvónő vezeti, akkor az óvodában, ha a tanító vezeti, akkor az iskolában, vagy a művelődési házban.

Ahol a szülők nem tudnak gondoskodni arról, hogy a gyermekük időben megjelenjen a foglalkozásokon, ott szervezett szállítással oldják meg. Falvakban általában a Tsz-ek mutatnak segítőkészséget, járműüket az óvoda, vagy az iskola rendelkezésére bocsátják. Városokban a tömegközlekedési eszközöket veszik igénybe.

A tanyasi gyermekek óvodai elhelyezése nem megoldott. A nagy távolság miatt nem tudnak a falusi óvodába bejárni, a tanyavilágban pedig elvétve működik óvoda. Ilyen he-

lyeken az iskolaelőkészítőt a tanyai iskolában oldják meg.

Az elmúlt években sokat fejlődött az óvodai ellátás. Mégis az óvodák - különösen a városok lakótelepein - zsúfoltak, nem ritka a 120-130%-os férőhelykihasználtság, előfordul 152 % is. Csongrád megyei tapasztalatok szerint az 1979/80-as tanévben az első osztályba beiratkozott gyermekek közül az előző tanévben:

óvodába járt		iskolaelőkészítőn vett részt
90,7%	városban	5,7%
85 %	községben	10 %

Az iskolaelőkészítő foglalkozások szervezésének szükségességén túl a hatékonyságról is jó lenne szólni. Azonban erre vonatkozóan csekély adat áll rendelkezésünkre. Mérések nem történtek, csak legfeljebb a tanítónők tapasztalatairól írhatunk. Szerintük az előkészítő mindenképpen fontos, mert ezeken a foglalkozásokon olyan elemi kultúrakis-séggel /számlálás, ceruzahasználat, könyvek lapozása, stb/ találkozhatnak a gyermekek - sok esetben életükben először - amelyekkel szemben nem állnak majd tanácstalanul az iskolában. Sajnos az előkészítőbe járt gyermekek 5,5%-át /ez országos adat/ nem találták iskolaéretteknek. Az egész populáció esetében ez az arány csak 3%. Tehát nem volt alaptalan a bevezetőben írt fejtegetés, miszerint nagyobb részt éppen azok maradnak ki az óvodából, akiknek nagy szükségük lenne rá.

B/ Az iskolában történő kompenzálás

Az óvodában vagy az iskolaelőkészítő foglalkozásokon részt vett gyermeket megvizsgálják, érett-e arra, hogy iskolás legyen. A vizsgálat a korábban leírt módon zajlik, majd a problémás gyermeket a II. fokú bizottság elé utalják. A hatféle variáció közül mi csak a korrekciós osztályba utaltak esetével foglalkozunk.

A korrekciós osztályok szervezése egyfokú homogenizálást jelent, ugyanis azok a gyermekek, akik az ún. "normál osztályokba" kerülnek homogénebbek, mert leválasztják a korcsoportról a személyiségfejlődés valamely területén lemaradt társaikat. De ugyanakkor a korrekciós osztály tagjai is csak az iskolaérettség szempontjából homogének, fejlettségbelileg, illetve az elmaradást tekintve egy heterogén csoport. Igaz, hogy a testileg fejletlen, beteges, gyenge fizikumú gyermeket visszatartják az óvodában, de akik egy osztályba kerülnek, azoknál se egyforma mértékben jelentkezik a pszichológiai, szociális éretlenség, gondolkodásfejlődésbeli lemaradás. A korrekciós osztályba került gyermekekről éppen ezért jövődó tanítónőjüknek tudnia kell, hogy mely területen van lemaradásuk.. A II. fokú bizottság csak olyan gyermekeket javasol ilyen osztályba, akik a fejleszthetőség és a tanulékonyság bizonyos fokával rendelkeznek, de a tartós összpontosításra képtelenek, beszédfejlett-

ségük alakilag és tartalmilag alacsonyfokú, érzelmileg labilisak, mozgásigényük fokozott, akaratuk fejletlenebb, az agykérgi izgalom és gátlás folyamatok akaratlagos szabályozása gyenge, tehát normál osztályban csak a munka hátráltatói lennének. A korrekciós osztályba átlag 15 főt iskoláznak be, akik egy év fejlesztő pedagógiai munka hatására feltehetően behozzák lemaradásukat. Az év végén kapott bizonyítvány egyenértékű a normál első osztály bizonyítványával és a gyerekek a normál második osztályban folytathatják tanulmányaikat.

Homogén csoport alkotásával igen régóta dolgozik az angolszász iskolarendszer, a "streaming", vagyis a képességek szerinti differenciált oktatás Angliában már az ún. "primary school"-ban is gyakori, a középiskolában szinte általános. Ennek a szervezési formának az előnyeit és a hátrányait, antidemokratikus vonásait sokan vitatták. A homogén csoportokban könnyen kialakul vagy az egészségtelen versenyszelle, vagy pedig az a bizonyos "mocsár hangulat". Éppen ezért Nagy-Britanniában az alsófokú oktatást vizsgáló Plowden-report óta egyre inkább elterjedt a heterogén csoportmunka, legalábbis az oktatás kezdő fokán. Ennek a csoportos oktatási formának a nevelési eredményei bámulatosak: szinesbőrű és hátrányos helyzetű tanulók teljes lendülettel és bizalommal dolgoznak együtt jómódú angol polgári családok kitűnő képességű gyermekeivel legalábbis alsó tagozaton. /Gáspárné, 1977./ Ezeket a tapasztalatokat figyelembe véve Magyarországon is csak időlegesen megvalósított homogenizálást vezettek be a korrekciós osztályok rendszerével.

A korrekciós osztályok szervezése és fejlődése

Az 1960-as évekig hazánkban a korukhoz képest lassan fejlődő gyermekek vagy bekerültek a normál általános iskolába, vagy kiegészítő iskolába irányították őket, ahol fejlettségi szintjüknél alacsonyabb követelményeket támasztottak velük szemben, természetes, hogy a szellemileg fogyatékosok szintjére degradálódtak. Ugyanakkor a pedagógusok, pszichológusok véleménye megegyezett abban, hogy az iskolaéretlen gyermekek felmentése egy tanévre az iskola látogatása alól, nem oldja meg a problémát. Hiszen ugyanabba a környezetbe kerülnek vissza, amely hat évig nem tudta megadni az életkoruknak megfelelő neveltségi szintet. Ez főleg az intellektuális elmaradottságra vonatkozik, mert a testi fejletlenség könnyebben felszámolható.

1/ Előkísérlet - "kislétszámú osztályok"

Az OPI Gyermekek- és Ifjúságegészségügyi Osztálya Dr Szabó Pál és Dr Róna Borbála kezdeményezésére az 1965/66-os tanévben Budapesten a VIII. kerületi Bacsó Béla Általános Iskolában 15 fős "kislétszámú" kísérleti 1. osztályt szervezett az iskolaéretlenek felzárkóztatására. Az előkísérlet tapasztalatait felhasználva az 1966/67-es tanévben három kísérleti osztályt nyitott meg az OPI. Az előbb említett iskolában egy első és egy második /az 1965/66. évi elsősokból/ osztályt, valamint a VIII. kerületi Erdélyi utcai

Általános Iskolában egy első osztályt szerveztek. Szabó Pál szerint kettős célt kívántak szolgálni:

- az iskolaéretlenség okainak kutatását és az iskolaéretlenség gyakorlati szempontból történő differenciálását
- az iskolaéretlen gyermekek pszichohigiénés , pedagógiai és szomatikus téren történő rehabilitációját, illetve az ehhez vezető legmegfelelőbb módszerek kidolgozását /Szabó, 1967./

A tanítási rendben némi változtatást vezettek be. Abból indultak ki, hogy ezeknek a gyermekeknek a figyelve elkalandozik, hosszú ideig tartó munkára képtelenek. Ezért a tanítási órákat felezték játékkal, mozgásgyakorlatokkal, énekel. Az egyéni korrepetálás terhére több ének, testnevelés, rajz órát iktattak be. A pszichés edzést a növekvő követelményrendszerrel próbálták elérni. Igyekeztek minél több sikerélményben részesíteni a tanulókat. A beszédhibás gyermekekkel logopédus foglalkozott. A tanév végén orvosi, pszichológiai vizsgálat és a pedagógus véleménye alapján döntötték el, hogy a normál, vagy a "kislétszámú" második osztályba javasolják-e a továbbhaladást. A vizsgálat eredményei a következő képet mutatják:

A kettős terhelésű iskolaéretlen gyermekek /organikus és szociális átalom/ "a kislétszámú" osztályokat sem tudták elvégezni. Egy tanév alatt fejlődtek ugyan, de nem érték el azt a szintet, hogy a felsőbb osztályba léphessenek. Ezeket a gyermekekt még a tanév vége előtt felmentették, hogy elkerüljék a bukást. Szabó Pál javasolja a csoportba tartozó retardált gyermekek részére iskolaelőkészítő csoportok

létesítését, beiskolázás után pedig a kislétszámú osztályok kiszélesítését az általános iskola alsó tagozatának osztályiban.

Az organikus okok miatt elmaradott gyermekek aktív családi segítséggel - ha nem is a legjobb eredménnyel - el tudták végezni az első osztályt.

A szociális okok miatt elmaradott gyermekek fejlesztése volt a legeredményesebb. Ők sikeresen fejezték be az első tanévet.

A minisztérium állásfoglalása a kísérlettel kapcsolatban az volt, hogy egy erős közösségbe kell bevinni ezeket a tanulókat, mert az fejlesztően hat az egyénre. A kislétszámú osztályokban" kettős nevelési és oktatási feladatokat valósítottak meg:

- a gyermekek elmaradott készségeinek fejlesztését
- az első osztályos tananyag elsajátítását.

Az előkísérleti évek igazolták, hogy ezt a kettős célt eredményesen meg lehet valósítani, ha nem is az egész gyermekanyagra vonatkozóan. A fejlődésben időlegesen elmaradt gyermekek kompenzáló nevelésének szükségessége széles társadalmi egyetértéssel és támogatással találkozott.

2/Fővárosi kísérleti korrekciós osztályok

A előkísérlet tapasztalatai alapján a Fővárosi Pedagógiai Intézet égisze alatt szerveztek további korrekciós osztályokat Budapesten. Az 1970/71-es tanévben 16 első osz-

tály. 1971/72-ben 37 első osztály, 1974/75-ben már 61 első osztály működött.

A kísérleti évek során a tantárgyi és a személyiségfejlesztő módszerek tökéletesedtek. Az órákat játékos formában, sok szemléltető eszköz felhasználásával vezették, hogy a gyermekek az új ismereteket könnyedén, megterhelés nélkül sajátítsák el. Fogalmak, szavak értelmét eljátszották, hogy az absztraháló és konkretizáló képességüket erősítsék. Sokat báboztak.

A korrekciós osztályban a tanítási órák száma 22. A két korrepetálást is beépítették az óratervbe. Az egyik órán a tanulók ábrázolóképességét, a másikon - az ún. fejlesztő foglalkozásokon - a gyermek személyiségfejlesztését komplex módon végezték.

A pedagógusok az 1971/72-es tanévben a Fővárosi Pedagógiai Intézet által kidolgozott Utmutató alapján végezték a tanulók tudásszintmérését két alkalommal: a téli szünet előtt és a tanév végén. A felmérés három tantárgyra terjedt ki: olvasás, írás és számolás. Figyelték közben a tanulók értelmi képességeit és a feladatvégzés közben tanúsított magatartását. A tanulmányi felmérést kontroll csoportos vizsgálattal egészítették ki: a komplex iskolaérettségi vizsgálaton iskolaéretlennek minősített, de normál első osztályba járó tanulókkal. A korrekciós osztályok valamennyi feladat megoldásában jobb eredményt értek el, mint a kontroll csoport tanulói. /Iskolaérettségi vizsgálatok... 1972. /

Az intelligencia vizsgálat, valamint az év végi

tanulmányi eredmények alapján egyértelműen megállapítható, hogy a korrekciós osztályba járó gyermekek tanulmányi teljesítménye az átlagos szintet eléri. A pszichológiai vizsgálatok alátámasztják a pedagógusok megállapítását, hogy a korrekciós osztályok alkalmasak az iskolaéretlen gyermekek fejlődési egyenetlenségeinek korrigálására. Az 1972-ben kiadott Utmutató pedig egységessé tette a tanulók értékelését.

3/ Kisérleti kimáló rendszerű osztályok

A fővárosi kísérletekkel párhuzamosan az OPI 1970-ben kutatást indított egy országosan alkalmazható korrekciós modell kidolgozására. A kísérlet vezetője Gáspárné Dr. Zauner Éva főiskolai tanár volt. "A", "B", "C", "D" variánst dolgozott ki. Az "A" és "B" lényegében hasonló törekvéseket valósított meg, a "D" pedig túlmutatott a jelenlegi iskolarendszer keretein. Ezért részletesen csak az "A" és "C" variánsokról szólnunk.

Az "A" variáns

A budapesti korrekciós osztályokhoz hasonlóan legfeljebb 15 tanulóval indult az első ilyen osztály Szeden a Dugonics utcai Általános Iskolában. Tanulói a II, fokú bizottság megítélése szerint iskolaéretlennek bizonyultak, de nem túlkoros és nem debil gyermekek voltak. Az első év sikeres elvégzése után a területileg illetékes általános iskolában folytatták tanulmányaikat. A tantervi követelményeket teljesíteni nem tudó tanulókat részben felmentették, vagyis minden előzmény nélkül beiratkozhattak az

illetékes általános iskola első osztályába, részben pedig a gyógypedagógiai áttelepítő bizottság döntése alapján ki-segitő iskolában folytathatták tanulmányaikat.

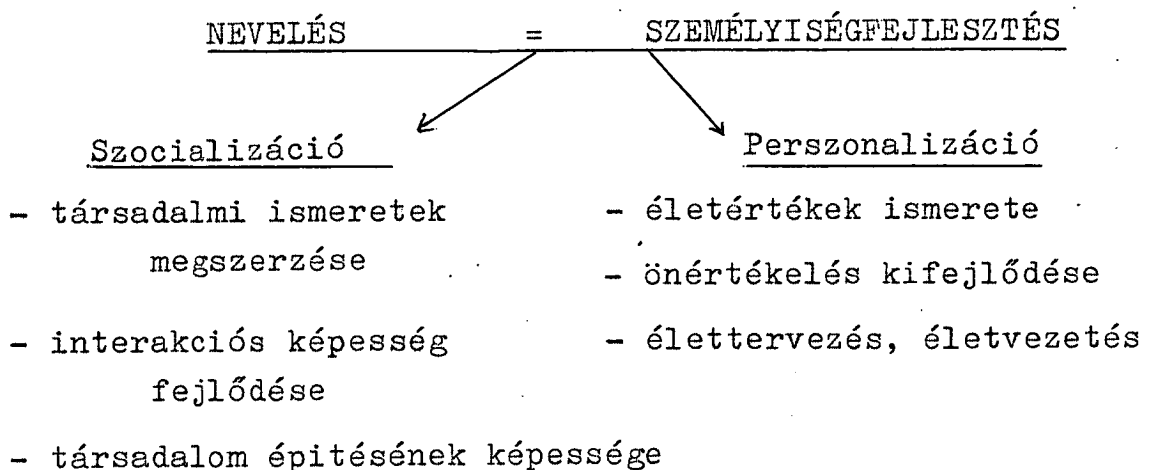
"C" variáns a heterogén szervezésű kompenzáló osztály

Ebbe az osztályba 20, az iskolaérettségi vizsgálatokon normális fejlettségűnek bizonyult tanuló mellé beiskoláztak 5 egyértelműen retardált gyereket. Ez a típus lényegében hasonlít bármely átlagos általános iskolai osztályhoz, hiszen mindegyikben akad 4-5 fejlődésben viszonylag elmaradt hátrányos helyzetű, vagy problematikus gyermek. A lényeges különbség más osztályokkal szemben abban van, hogy a gyakorlatban az ilyen gyerekeket a tanító az oktató-nevelő munka során fedezi fel. A retardáltak segítségének leggyakoribb, a tanterv által is lehetővé tett módja a korrepetálás, amelynek határfoka nem mindig kielégítő. A gyengébben fejlett gyermekek amúgy is fáradékonyabbak, mint társaik, számukra az időtöbbletet jelentő korrepetálás sokszor inkább megterhelő, mintsem lendítő. A heterogén osztályokban a tanító pontosan ismeri az iskolaéretlen tanulók hiányosságait. A tanulók nem kudarc sorozatok után jutnak ide. Ez a pedagógus-gyermek viszonyban újszerű kapcsolat. A tanító-nő eleve elfogadja a retardált gyermekeket, ambicionálja fejlesztésüket, nem pedig szabadulni akar tőlük, mint munkájának szélsőséges eseteitől. A "C" típusú osztály 1971/72-es tanévtől indult szintén Szegeden a Móra Ferenc Általános Iskolában.

Az év végi felmérések és a második osztályban

végzett vizsgálatok rávilágítottak a különböző szervezésű osztályok fejlődésének különbségére. Év végére minden téren a legjelentősebb fejlődést az "A" típusú osztály mutatta. Második, harmadik osztályban azonban jelentős visszaesést mutattak, mind mentális mind szociális téren. A területileg illetékes iskolák tanítóknőit ugyan felkészítették a gyermekekkel való foglalkozásra, de a hozzájuk került gyermekek nagyon nehezen tudtak kontaktust létesíteni az új környezetben. A nyomon követés igazolta a "C" típus létjogosultságát, sőt előnyeit. Az első osztályban az év végére ezek a tanulók nem fejlődtek ugyan ugrásszerűen, mint az "optimális" körülmények között dolgozó "A" típus tanulói. A szerzett előnyüket azonban második osztályban változatlanul megőrizték, semmilyen területen nem volt visszaesés.

Gáspárné Dr Zauner Éva a kísérlet célját a személyiség fejlesztésében és az érvényben lévő tantervi anyag elvégzésében jelöli meg. A tanulók személyiségének fejlesztését a perszonalizáció és szocializáció folyamatában értelmezi. A retardált gyermekek mindkét területen elmaradtak.



Az egészségesen fejlődő gyermeknél az érés, a fejlődés és a nevelődés egybeolvad és csak akkor említjük külön, ha valamelyik a többihez viszonyítva elmarad. Az iskolaéretlen gyermekeknél a halmozódó hiányosságok eredményeképpen neveltségi deficit alakul ki. Ezekről az iskolaérettség megállapításának tárgyalásakor szóltunk. Ezért most a hiányosságok pótlásáról kell beszélnünk.

Az OPI kísérlet keretében ún. "nevelő foglalkozásokat" iktattak be a korrekciós osztályok órarendjébe. A nevelő foglalkozások integráló szerepet töltenek be az iskolai munkában. Nem kapcsolódnak közvetlenül egyik tantárgyhoz sem, mégis érintkezési felületük van főként a környezetismerettel, az olvasással, a testneveléssel és a művészeti tárgyakkal. A nevelőfoglalkozások célja a tanulók személyiségfejlődésének, mint a szocializáció és a personalizáció egységének az előmozdítása. Hármask feladatot igyekszik megoldani:

- a tanulók biztonságérzetének, önbizalmának a fokozása
- az élettapasztalatok ismeretében mutatkozó hiányok pótlása
- hétköznapi helyzetek megoldásában bizonyosfokú gyakorlatosság kialakítása

A korrekciós osztályok berendezése, térelosztása is a kitűzött céloknak megfelelően történik. Elöl a padok, tábla, tanítói asztal, az egyik hátsó sarokban szőnyeggel borított rész, párnákkal, meseházzal. Ebben a sarokban a tanulók párnán ülnek, térdelhetnek, esetleg lefekhetnek a heverőre.

Kifejező mozgások végzésére is van mód, ha azt kapják feladatul, hogy mozgással fejezzék ki az előző napi vihart, vagy a tavasz lassú érkezését. Zenét hallgatnak, csukott szemmel koncentrálnak, máskor mozognak a zene ritmusára. A nevelőfoglalkozások óráján helye van mindennek, ami a gyermekeket érzelmileg megmozgatja. A nevelőfoglalkozások anyagát öt fő témakörre csoportosítottuk:

- 1/ Az iskolai élet, a tanítónő és a társak
- 2/ A családi élet és az otthon
- 3/ Egészséges életmódra nevelés
- 4/ Erkölcsi ismeretek és szokások kialakítása
- 5/ Kultúrált életmódra nevelés

A társakkal való kapcsolat kialakítását nagy gonddal kell szorgalmazni. A pajtások nem versenytársak, az iskola a társas élet gyakorlótere. A hagyományos iskolai munkában órák alatt a gyermekek egymás között nem kommunikálnak, az óráközi szünetekben pedig spontán alakulnak ki a pajtási viszonyok. A kísérleti osztályokban a reggeli gyülekezés ideje alatt intenzív játék folyik, mint az óvodai nagycsoportokban. A tanítónő eleinte irányítja a játékot, ötleteket ad, bemutatja a játékszereket. Erre azért van szükség, mert a gyermekek nagy része nem rendelkezik kellő játéktapasztalattal, sok közöttük a passzív, vagy romboló gyermek. A kommunikáció kialakításának egyik eszköze a heterogén csoportmunka, amikor a tanítónő irányítása csak közvetett. A csoportmunka feladatai kifejezetten problémamegoldó és alkotó jellegűek, pl. egy meséből kell közösen kiemelni a lé-

nyeges mondanivalót, vagy közösen montázst készíteni pl. a tél örömeiről, a mesesarokban bábokkal dramatizálni az olvasott mesét, stb.

A nevelőfoglalkozások másik témaköre a család és az otthon. A pszichológusok már régen felismerték, hogy a fogalmi gondolkodás és a relációk helyes megértésének az az alapja, amit a gyermek a családban, a családtagok egymáshoz való viszonyában átél. Rendezetlen családi körülmények között felnövő gyermekek nehezebben alakítják ki az alá- és fölérendeltségi viszony fogalmát. A nevelőfoglalkozásokon elsősorban a cselekvésen van a hangsúly. A pedagógus szituációkat teremt, a gyermekek megoldják és aztán szóban is megbeszélik az általánosítható tapasztalatokat. A társadalmi ismeretek között nagy jelentősége van a nemek közötti kapcsolat helyes felfogásának. A kialakulatlan időperspektívát fejlesztik az ilyen jellegű témák: szüleink, nagyszüleink élete; amikor még kicsik voltunk; ilyen lesz az én jövődő családom stb.

Az erkölcsi ismeretek közül a jog és a kötelesség fogalmának kialakítására helyeztek nagy hangsúlyt, mint a közösségi együttélés egyik legfontosabb szabályára. A tanítónők igen változatos és szemléletes megoldásokat alkalmaztak. Nagy kartonra mérleget rajzoltak és a gyerekek saját tevékenységeik elemzésével maguk terhelték meg. Az egyik oldalra került az, amit a gyermekeknek kell csinálni a másik oldalra, amit szabad. Vagy egy másik variáció szerint meseszituációba ültették a feladatot. Az egyik ország zord "Kell" királya tette embertelenné az életet, a másikban a

kedves "Szabad" királynő engedékenysége akadályozta a rend fennmaradását, majd kettőjük házassága állította helyre az egyensúlyt.

A kulturális életmódra nevelés kérdéskörében különösen nagy szerepet kap az olvasásra szoktatás. A szőnyeges sarokban elhelyezett polcokon található könyveket bárki leveheti, sőt akik jól olvasnak jutalomból órán is a heverőn olvasgathatnak. De a gyöngéket sem szabad kizárni ebből az élményből, amíg a jobbak nehezebb feladatot oldanak meg, addig ők képeskönyvet nézegethetnek. A kultúrált életmód egyik követelménye, hogy állandóan ápoljuk emberi kapcsolatainkat. Így megtanulnak a gyermekek már első osztályos korukban karácsonyi lapot írni, névnap-i köszöntőt mondani, születésnapot megünnepelni. A környezetei ártalomban szenvedő gyermeknek mindez eleinte idegen.

A kultúrált életmód másik jellemzője a művészi értékek élvezete és megbecsülése. A nevelő foglalkozásokon mind a művészi értékek befogadására, élvezésére, mind pedig aktív alkotó művelésére is mód nyílt. Zenét hallgattak, mesét illusztráltak.

A retardált tanulók iskolába lépésük előtt kevés információt kapnak. Önkifejező igényük is fejletlen, s az igényszint alacsonyságának megfelelő a beszédképességük is. A kísérletben a beszéddel kapcsolatos igényszint emelése jutott fontos szerephez. A tanítónők változatos eszközökkel teremtettek szituációkat, amelyekben a gyerekeknek közölni valójuk támadt. A közvetlen kommunikáció a tanulók között is lehetséges volt a csoportfoglalkozásokon. Biztatták a gyerekeket cselekvéseik kommentálására is. A bábozás beszéd-

formáló erejére is támaszkodtak.

A mozgáskoordináció és a ritmusérzék fejlesztését a mindennapos reggeli testgyakorlás és az óráközéi lazító mozgások szolgálták. Ha a pedagógus fáradtnak látta tanítványait, valami játékos formát is beiktatott az 1-2 perces lazítás mellé. Pl. "Tekeredik a kigyó" c. énekkel a mesesarokba vonultak, majd folytatták a munkát. A "nyusziház", vagy a "mackóbarlang" házigazda-bábja várta a gyerekeket pár perces kikapcsolódásra.

Az első félév folyamán valamennyi 45 perces órát 5 perc pihentető osztotta két egységre, hogy a fáradékonyságból eredő figyelemelterelődést megakadályozzák. A második félévben csak az olvasás és az írás volt osztott. A 42 alkalomra elosztott egység 21 tanítási órának felel meg.

Nevelő foglalkozás	2 x 20 perc
Olvasás	9 x 20 "
Írás	9 x 20 "
Környezetismeret	2 x 20 "
Matematika	10 x 20 "
Technika	2 x 20 "
Képzőművészeti fogl.	2 x 20 "
Ének-zene	2 x 20 "
Testnevelés	4 x 20 "

Ó R A R E N D / I. F É L É V /

	Hétfő	Kedd	Szerda	Csütörtök	Péntek	Szombat
8 - 8 ²⁰	nevelő f.	írás	olvasás	olvasás	matemat.	olvasás
8 ²⁰ - 8 ⁴⁵	képzőm f.	matemat.	írás	matemat.	olvasás	írás
8 ⁵⁵ - 9 ¹⁵	matemat.	környez.	ének	környez.	írás	matemat.
9 ²⁰ - 9 ⁴⁰	olvasás	technika	matemat.	technika	matemat.	ének
9 ⁵⁰ - 10 ¹⁰	testnev.	matemat.	olvasás	matemat.	írás	nevelő f.
10 ¹⁵ - 10 ³⁵	matemat.	olvasás	írás	írás	testnev.	képzőm. f.
10 ⁵⁵ - 11 ¹⁵	írás	írás	testnevel.	testnev.	olvasás	olvasás

Ó R A R E N D / II. F É L É V /

	Hétfő	Kedd	Szerda	Csütörtök	Péntek	Szombat
8 - 8 ²⁰	nevelő f.	olvasás	olvasás	technika	olvasás	olvasás
8 ²⁵ - 8 ⁴⁵	nevelő f.	írás	olvasás	technika	olvasás	olvasás
8 ⁵⁵ - 9 ¹⁵	matemat.	környezet	ének	matemat.	matemat.	ének
9 ²⁰ - 9 ⁴⁰	matemat.	környez.	matemat.	matemat.	matemat.	matemat.
9 ⁵⁰ - 10 ¹⁰	olvasás	matemat.	írás	olvasás	írás	képzőm. f.
10 ¹⁵ - 10 ³⁵	írás	matemat.	írás	írás	írás	képzőm.f.
10 ⁵⁵ - 11 ¹⁵	testnev.	írás	testnev.	testnev.	testnev.	írás

A kísérlet az 1973/74-es tanévben lezárult. Csak az első és a második osztályra terjedt ki, a keretek nem tették lehetővé a többi osztályra való bővítését, bár a koncepció valamennyi osztályra vonatkozik anélkül, hogy a jelenlegi iskolarendszer kereteit túl lépne. A leghatékonyabbnak a "C" variáns bizonyult, mert ennek a szervezése országos igénynek tesz eleget. Ugyanis önálló kislétszámú korrekciós osztály az iskolaéretlen gyermekek részére csak nagyobb településeken nyitható.

A kísérlet tapasztalatainak levonása után a Művelődésügyi Minisztérium Általános Iskolai Főosztálya a Művelődésügyi Közlöny 1974/9. számában jelentette meg az "Állásfoglalás az iskolaéretlenség megállapításáról és pedagógiai korrekciójának szervezési feladatairól" tárgyú hivatalos közleményét. Az "Állásfoglalás" értelmében korrekciós osztályt ott lehet szervezni, ahol a gyermekek kiválasztásához a megfelelő szakemberek /gyermekorvos, pedagógus, pszichológus/ és fejlesztésükhöz megfelelő személyi, tárgyi és egyéb feltételek is rendelkezésre állnak. Részletesen foglalkozik az osztályok berendezésével, felszereltségével, az orvosi és a pszichológiai vizsgálatok rendszerével, a tanulók teljesítményének ellenőrzésével, tanév végi elbírálásával. Az ilyen típusú osztályok tanulói létszáma 12-15 fő lehet. Gáspárné kutatócsoportja által kidolgozott képzőművészeti- és nevelőfoglalkozásokat beépítették a tantervi követelmények közé. A tanulók hatékony fejlesztése érdekében a heti négy korrepetálásból egy ábrázolás, egy pedig személyiségfejlesztő foglalkozás. A korrekciós osztályokban az érvényben lévő általános iskolai tanterv anyagát

kell feldolgozni. A pedagógiai, munka középpontjában a gyermekek személyiségfejlesztése áll.

Az 1980/81-es tanévben 321 korrekciós osztályban 4362 fejlődésben lemaradt gyermek felzárkóztatása folyt. A felzárkóztatásnak ezt a módját több iskolával rendelkező településeken, elsősorban városokban alkalmazzák. Heterogé szervezésű korrekciós osztályok működéséről nincs tudomásunk.

VI. KÖVETKEZTETÉSEK

A dolgozat abból indult ki, hogy jelenlegi iskola-rendszerünk a kompenzálás területén sok problémával küszködik. Megállapítottuk, hogy ha már az egész rendszer nem is kompenzativ, de a rendszeren belül a fordulónál, választaknál mindenképpen "hozzá kell igazítani a gyermekeket a kívánalmakhoz", ha már a követelmény nem igazodik a gyermekekhez. Mi ezek közül a fordulópontok közül az óvoda és az iskola határán jelentkező problémákat boncolgattuk. A lezajlott kísérletek tapasztalatai alapján leszögezhetjük, hogy minél előbb - tehát még hat éves kor előtt - meg kell vizsgálni a gyermekeket hogy, mielőtt a hátrány halmozódna, meginduljon a felzárkóztatás. Ezért a retardált gyermekek beiskolázás előtti preventív nevelését szükséges megvalósítanunk.

A gyermekek közötti fejlettségbeli különbségek főleg a nyelv és a gondolkodás terén a fejlődéslélektan megállapítása szerint 3-4 éves korra kialakulnak, ezért a kidolgozott PREFER-rendszerrel mód nyílna országosan is egy kötelező ötéves korban történő ún. "elővizsgálatra". Az óvodai kompenzáló nevelés hatékonyabbá tételével hatéves korra csökkenne a korrekciós osztályba irányítottak száma. Az országos felmérés eredményeiből tudjuk, hogy a gyermekek-

nek mintegy a negyede van a sikeres iskolakezdéshez szükséges szinttől több-kevesebb mértékben elmaradva /Nagy, 1980./ Ha ezt tudjuk, akkor ne várjuk azt meg, míg ezek a gyerekek elérik a hatéves kort, hanem akkorra már tegyük alkalmassá őket a sikeres iskolakezdésre.

Az iskolaérettségi vizsgálatok által diagnosztizált lemaradást figyelembe véve differenciált jellegű korrekciós osztályok jöjjenek létre, tervszerű egyéni foglalkozás valósuljon meg. Ez, a mostani megnövekedett létszámú korosztályok iskolába kerülése idején nagy kíváncsi, de mindenképpen törekedni kell erre.

A korrekciós osztályok rendszerének kiépülése sajnos csak a kiscsoportos /12-15 fős/ formában ment végbe, pedig a csoport felbomlása után a tanulók beilleszkedése a második osztályban az új társak közé, nagy nehézséget jelent. A kislétszámú osztály további együttartása pedig ellentmond a demokratikus iskolarendszerrel szemben támasztott követelményeknek, szegregációhoz vezetne. Megfosztanánk a tanulókat a jobban fejlett társaik húzó hatásától, inkább szorgalmazni kellene a heterogén korrekciós osztályok iskolatthonos formává történő átalakítását, ugyanis többen szóvá tették, hogy nem megoldott a délutáni tanulás. Azok a gyermekek, akik délelőtt a korrekciós osztályba járnak, délután "normál" napközisekkel vannak együtt, esetleg olyan pedagógussal, aki hátramozdítónak tekinti őket.

A hátrányok leküzdése nem lehet kampányfeladat, hanem hosszútávú, tervezést igénylő munka. A hátrányos hely-

zet nem torzulás, hanem adottság, nem az oktatásügy deformálásának a következménye, hanem a társadalom struktúrájában gyökerezik. Éppen ezért, amíg a társadalmi munkamegosztás különbözőségeire a szocialista társadalomban is az egyenlőtlenség bizonyos viszonyai épülnek, a segítségnyújtás fontos neveléstudományi, oktatásügyi és tanügyigazgatási feladat.

Felhasznált irodalom

- 1/ Ágoston György: Gondolatok a korszerű oktatásról
Pedagógiai Szemle 1973. 4. sz.
- 2/ Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai
Az MSZMP KB 1972. jun. 14-15-i ülése
Kossuth K. Bp. 1972.
- 3/ Arató Ferenc /szerk./: Helyzetkép, prognózis, modell az
iskolarendszerekről 11 országban OPKM kiadvány 1973.
- 4/ Arató Ferenc /szerk./: Oktatásfejlesztés az európai or-
szágokban 1970-76. OPKM kiadvány 1978.
- 5/ Avarné Császár Ildikó-Vereczkei Györgyné: Utmutató a ne-
velési tanácsadók iskolaérettségi vizsgálatához
Oktatási Minisztérium kiadványa 1975.
- 6/ Bácskai Józsefné-Geréb György: Szempontok az iskolaérett-
ség pszichológiai megítéléséhez Népegészségügy 1959.5.
- 7/ Bakonyiné Vincze Ágnes-Földes Klára-Kovácsnai Józsefné :
Iskolára előkészítő törekvések külföldön
Pedagógiai Szemle 1972. 6. sz.
- 8/ Bakonyi Pálné-Szabadi Ilona: Az óvodai nevelés programja
Tankönyvkiadó Bp. 1971.
- 9/ Barcza Györgyné: A kompenzálás lehetőségei és módszerei
a heterogén nagycsoportban Szakdolgozat 1978.
10. Bara János : Struktúrális változások az alap- és közép-
fokú társadalmi képzésben
MSZMP Társadalomtudományi Intézete 1978.

- 11/ Bure, Sz. R.: Az iskoláskor előtti nevelés az oktatás folyamatában / Воспитание дошкольников в процессе обучения / Советская Педагогика 1981. 7.
- 12/ Báthory Zoltán: A város- és falukülönbség hatása a tanulás eredményeire Akadémiai K. Bp. 1973.
- 13/ Coombs, Ph. H.: Az oktatás világválsága Tk.Bp. 1971.
- 14/ Csanádi-Ladányi-Gerő: Az általános iskolai rendszer belső rétegződése és a kisegítő iskola Valóság 1978. 6. sz.
- 15/ Csongrád megyei NEB jelentése a megnövekedett létszámú gyermekkorosztályok iskolába lépésének előkészítése c. vizsgálatról 1980.
- 16/ Davidov, V.: A korszerű alsótagozati oktatás követelményei és az óvodáskorú gyermekek értelmi fejlettsége Дошкольное Воспитание 1979. 4.
- 17/ Detkov, D.: A fejlődésben átmenetileg gátolt gyermekek / Дети с временными задержками развития / Научно-исследовательский Институт Дефектологии Академии Педагогических Наук СССР Москва 1974.
- 18/ Faragó László: Gondolatok az iskolaérettség megállapításáról és pedagógiai korrekciójának szervezési feladatairól szóló állásfoglaláshoz Tanító 1974. 6-7. sz.
- 19/ Fejlesztő foglalkozások a korrekciós 1. osztályban Fővárosi Pedagógiai Intézet 1975.
- 20/ Ferge Zsuzsa: Társadalmunk rétegződése Közgazdasági és Jogi K. 1973.

- 21/ Ferge Zsuzsa: Az iskola szociológiai problémái
Közgazdasági és Jogi K. Bp. 1974.
- 22/ Ferge Zsuzsa: Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága Akadémiai K. Bp. 1976.
- 23/ Gazsó Ferenc: Mobilitás és iskola Kossuth K. Bp. 1971.
- 24/ Gazsó Ferenc: Iskolarendszer és társadalmi mobilitás
Kossuth K. Bp. 1976.
- 25/ Gáspárné Zauner Éva: Az iskolaérettség problémái
Köznevelés 1972. 7. sz.
- 26/ Gáspárné Zauner Éva: Egy kompenzáló pedagógiai kísérlet
pedagógiai koncepciója. Pedagógiai Szemle 1974. 5. sz.
- 27/ Gáspárné Zauner Éva: Kompenzáló oktatási formák iskolaéretlen tanulóknak. Köznevelés 1974. 16. sz.
- 28/ Gáspárné Zauner Éva: Az iskolai felzárkóztatás szervezeti lehetőségei. Köznevelés 1976. 21. sz.
- 29/ Gáspárné Zauner Éva: Az osztályon belüli differenciálás lehetőségei a tanítás és a tanulás folyamatában
Pedagógiai Nyári Egyetem 1977.
- 30/ Gordosné Szabó Anna: Gyógypedagógia /főiskolai jegyzet/
Tankönyvkiadó Bp. 1981.
- 31/ Gosztonyi Jánosné /szerk./ : Iskolaéretlen tanulók az első osztályban; Tanulmánygyűjtemény a kompenzáló nevelésről. Tankönyvkiadó Bp. 1978.
- 32/ Hermann Alice: Az iskolaérettség biztosítása a különböző óvodarendszerekben. Pedagógiai Szemle 1967. 4. sz.
- 33/ Hermann Alice: Az amerikai Head Start Program I. II.
Óvodai Nevelés 1970. 10. 11. sz.

- 34/ Horváth Andrásné: Az óvodai kompenzációs /az iskolai előkészítés/ tapasztalatai. Szakdolgozat 1977.
- 35/ Illyés Gyuláné-Illyés Sándor-Lányi Miklósné: Gyógypedagógiai lélektan /főiskolai jegyzet/ tankönyvkiadó 1973.
- 36/ Iskolaérettségi vizsgálatok és a korrekciós első osztályok működésének tapasztalatai
Fővárosi Pedagógiai Intézet kiadványa Bp.1972.
- 37/ Jelentés az iskolaéretlen gyermekek rehabilitációjával kapcsolatos kísérlet 1966/67 tanévi eredményeiről.
/Összeállította : Szabó Pál, Róna Borbála/
- 38/ Karakas Zsuzsa: A kompenzálás lehetőségei és módszerei az óvodai matematika foglalkozás keretén belül
Szakdolgozat 1978.
- 39/ Kardos József-Kordinesz Mihály: Szocialista társadalom korszerű iskola Kossuth K. 1975.
- 40/ Kálmán György - Veress Judit : Mai iskolarendszerünk fejlődése. Tankönyvkiadó 1972.
- 41/ Kászvin, g. l. - Szavina, a. k.: Iskolai előkészítés a szocialista országokban /О подготовке детей в школе в социалистических странах /
Народная школа 1973. 2.
- 42/ Kelemen László: Pedagógiai pszichológia Tk. 1981.
- 43/ Kemény István: A mobilitás társadalmi összefüggései
Megjelent: Korszerű statisztikai törekvések Magyarországon c. kötetben Akadémiai K. 1968.
- 44/ Kiss Artúr: Az "új osztály" - fantázia, vagy valóság
Gondolat K. Bp. 1971.
- 45/ Kiss Gy. Csaba: Iskolánézőben - szomszédoknál
Köznevelés 1973.30. sz.

- 46/ KSH Statisztikai Évkönyv Bp. 1979.
- 47/ Koczka János: Iskolára előkészítés Tanító 1971. 10.sz.
- 48/ Kolosi Tamás: Társadalmi struktúra és szocializmus
Kossuth K. 1974.
- 49/ Kovács Ferenc- Akszentievics György-Böhm Antal-Kolosi Tamás-Módra László-Simó Tibor: Az osztályok, közeledésének főbb problémái a szocializmus építésének jelen szakaszában
Megjelent: Társadalmi struktúránk fejlődése I. kötetében
MSZMP Társadalomtudományi Intézete Bp. 1981.
- 50/ Kósáné Ormai Vera: A pedagógus és a nehezen nevelhető
/inadaptált/ gyermek Akadémiai K. 1981.
- 51/ Kozma Tamás : Hátrányos helyzet /Korszerű nevelés c.
sorozat/ Tankönyvkiadó 1975.
- 52/ Köznevelésünk Évkönyve 1978/79. Tankönyvkiadó 1980.
- 53/ Kucserova, E. : Az iskola küszöbén / На пороге школы / Домашнее воспитание 1976. 7.
- 54/ Leontyev, A. N. - Lurija, A. R.- Szmirnov, A.A.: A tanulók pszichológiai vizsgálatának diagnosztikai módszereiről
/ О качественных методах психологического исследования школьников /
Советская Педагогика 1968. 7.
- 55/ Lőrincz István-Palkó István-Petrován Oszkár: Az iskolaérettség megállapításának komplex vizsgálata
Magyar Pszichológiai Szemle 1962. 3.sz.
- 56/ Lőrincz István: Az iskolaérettség fogalmának meghatározása és kapcsolata a fejlődéssel pszichológiai szempontból
Pszichológiai Tanulmányok VII. 1965.

- 57/ Lőrincz István: Az iskolaérettség fogalma és gyakorlata. Pszichológiai Tanulmányok X. 1967.
- 58/ Lukácsné Mezei Éva: Iskolaérettlenség miatt felmentett gyermekek vizsgálatának tapasztalatai
Pedagógiai Szemle 1978. 2.sz.
- 59/ Maller Sándor: AZ UNESCO nevelésügyi programja 1971-76.
Akadémiai K. 1971.
- 60/ Mérei Ferenc - V. Binet Ágnes: Gyermeklélektan
Gondolat K. 1978.
- 61/ Mindlina, T.: A gyermekek iskolai előkészítése és oktatása Franciaországban /Одгетие и подготовка к школе в Франции/ Домкольное Востанавление 1970. 1.
- 62/ Mód Aladárné: Társadalmi rétegződés Magyarországon
Társadalmi Szemle 1969. 7-8. sz.
- 63/ Módszertani levél az óvoda és az általános iskola közötti kapcsolatáról és az általános iskola első osztályában folyó oktató-nevelő munka színvonalának emeléséről. Tankönyvkiadó Bp. 1973.
- 64/ Módszertani javaslatok a korrekciós első osztályok részére . Fővárosi Pedagógiai Intézet kiadvány 1975.
- 65/ Nagy József: Iskolaelőkészítés és beiskolázás
Akadémiai K. Bp. 1974.
- 66/ Nagy József: A kompenzáló beiskolázási modell
Akadémiai K. Bp. 1974.
- 67/ Nagy József: 5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége
Akadémiai K. Bp. 1980.
- 68/ Nemzetközi oktatásügy 21. OPKM kiadvány Bp. 1980.

- 69/ Nagy Sándor/szerk./: Pedagógiai Lexikon I-IV. kötet
Akadémiai K. Bp. 1976-79.
- 70/ Réti László :Az iskolaérettség vizsgálatának kialakulása és fejlődése. Pedagógiai Szemle 1967. 4.sz.
- 71/ Rubinstein, V.: Általános pszichológia alapjai I.II. kötet Gondolat K. Bp. 1964.
- 72/ Schenk Danziger Lotte: Schuleintrittsalter, Schulfähigkeit und Lesereife 2. Auf. Stuttgart 1970.
Ismerteti Hodinka László: Magyar Pedagógia 1972. 3.sz.
- 73/ Simon - Szarka: A magyar népi demokrácia nevelésügyének története. Tankönyvkiadó Bp. 1965.
- 74/ Spengler Györgyné: Hogy állunk a tankötelezettséggel? Köznevelés 1981. 23.sz.
- 75/ Statisztikai Időszaki Közlemények 11. Bp. 1966.
- 76/ Szabó Pál: A lassúbb pszichés fejlődés korai felismerésének prognosztikus jelentősége az iskolaérettség szempontjából. Pszichológiai Tanulmányok X. 1967.
- 77/ Szabó Pál:Az iskolaérettség és az iskolaéretlenség Pedagógiai Szemle 1967. 4.sz.
- 78/ Szabó Pál: Kísérlet az iskolaéretlen gyermekek rehabilitációjára. Magyar Pszichológiai Szemle 1969.3-4.
- 79/ Szabó Pál: Az iskolaérettség és vizsgálata Köznevelés 1979. 19.sz.
- 80/ Szabó Pál/szerk./ : Iskolás lesz a gyermekünk Gondolat K. 1980.
- 81/ Szende Ottó: Az iskoláskor előtti nevelés problémái és megoldási kísérletei. Magyar Pedagógia 1973.1-2.sz.

- 82/ Tájékoztató az " Állásfoglalás az iskolaéretlenség megállapításáról és pedagógiai korrekciójának szervezési feladatairól" c. hivatalos közleményhez
Művelődésügyi Közlöny 1974. 3.sz.
- 83/ Uicz Pálné: Iskoláskor előtti nevelés Svédországban
Óvodai Nevelés 1974. 4.sz.
- 84/ Utmutató a nevelési tanácsadó iskolaérettségi vizsgálatához Oktatási Minisztérium kiadványa Bp. 1975.
- 85/ Utmutató az általános iskolai tanulmányokra előkészítő foglalkozások vezetéséhez
Kísérleti program Bp. 1974.
- 86/ Xantus Gyuláné: Tűnődés anyanyelvről iskoláról, hátrányos helyzetről. Pedagógiai Szemle 1973. 9.sz.
- 87/ Vargáné Teghze Gerber Zsuzsa-Dőri Imre-Szabó pál: Az iskolára való érettséggel kapcsolatos vizsgálatok eredménye, az alkalmasságot befolyásoló tényezők.
Demográfia 1979.1.sz.
- 88/ Veress Judit: Iskolai tanulók hátrányos helyzetének összetevői
Neveléstudomány és folyamatos korszerűsítés c. sorozat
Bp. 1973.
- 89/ Zaporozsec, D.: Az iskolaelőtti nevelés elméletének fejlődése a Szovjetunióban. Pedagógiai Szemle 1978.5.sz.